ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/259866616

Comunicação Museológica – Uma Perspectiva Teórica e Metodológica de Recepção

Thesis · August 2005

CITATIONS
47

READS
9,420

1 author:

Marilia Xavier Cury
University of São Paulo
101 PUBLICATIONS **497** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Marilia Xavier Cury on 25 January 2014.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

MARÍLIA XAVIER CURY

COMUNICAÇÃO MUSEOLÓGICA:
UMA PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA DE RECEPÇÃO

Tese apresentada à Área de Concentração: Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Comunicação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Immacolata Vassalo de Lopes.

São Paulo
2005

BANCA EXAMINADORA

.....

.....

.....

.....

.....

DEDICATÓRIA

A Ana Carla Alonso, Aureli Alves de Alcântara, Emília Paula Vieira e Joana Montero Ortiz, pela competência, amizade e lealdade.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas colaboraram com esta tese e agradeço a todas elas:

- Ana Maria Gantois, Adriana Almeida, Camilo Vasconcellos, Dalva Bolognini, Denise Studart, Eilean Hooper-Greenhill, Elly Ferrari, Ilce Cavalcante, Luciana Sepúlveda, Tereza Scheiner e Teniza Spinelli, por indicação de bibliografia;
- Cristina Bruno, pelas discussões e contribuições críticas e construtivas;
- Erika Robrahn-González e Paulo De Blasis, pela disponibilidade de ensinar arqueologia e de aprender museologia (atitudes fundamentais para a atuação interdisciplinar em museus);
- colegas Maria Aparecida Alves, Maria Aparecida G. Andrade, Cida Santos, Camilo M. Vasconcellos, Carla G. Carneiro, Elly Ferrari e Judith M. Elazari do Serviço Técnico de Musealização da Divisão de Difusão Cultural, pelo apoio e incentivo;
- colegas do Curso de Especialização em Museologia, pelo apoio e incentivo;
- todos os funcionários da Biblioteca do MAE/USP, pela eficiência;
- Fernandes de Souza Filho e Hélio de Oliveira, por tudo o que fizeram pela equipe do projeto Museu Água Vermelha;
- funcionários do Museu Água Vermelha, pela disponibilidade de ajudar;
- ICOM Brasil, pelo apoio no levantamento de pesquisas brasileiras de recepção em museu;
- Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, USP, por apoio financeiro para divulgação e discussão do projeto Museu Água Vermelha;
- Maria Margaret Lopes e Maria Aparecida Baccega, pelas valiosas orientações durante a qualificação;
- minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Immacolata Vassallo de Lopes, pelo apoio essencial em todos os momentos.

RESUMO

Comunicação museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção.

Esta é uma pesquisa que aproxima as áreas de comunicação e museologia, com o objetivo de realizar um estudo de recepção de público de museu. A recepção é estudada de forma integrada com as condições de produção e é entendida como um processo mediado pelo cotidiano do público. Tem como referencial teórico a proposição de Jesús Martín–Barbero, que deslocou o foco dos estudos de comunicação do meio para as mediações que se dão no cotidiano. Junto à produção do mesmo autor, busquei as bases para a construção do experimento metodológico e para a interpretação dos dados. De acordo com Martín–Barbero, o cotidiano se potencializa na questão popular como uma estética que aproxima ou distancia o público dos produtos culturais e comunicacionais. Dessa forma, foram estabelecidas abordagens conceituais como possibilidades de vínculos entre sujeitos e culturas no processo de comunicação museológica. As formas de apropriação do público dessas abordagens foram analisadas visando a contribuir para a construção de uma teoria compreensiva da recepção museológica. O experimento empírico teve como *locus* de aplicação o Museu Água Vermelha e a exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História, instituição de antropologia situada no interior do Estado de São Paulo, e envolveu os sujeitos do processo de comunicação, os profissionais – os emissores – e um grupo de estudantes – os receptores.

Palavras-chave: Recepção em museu. Avaliação museológica. Comunicação museológica. Exposição antropológica. Educação em museu.

ABSTRACT

Museological communication: a theoretical and methodological perspective of reception.

This is a research that approaches the areas of communication and museology, with the objective of making effective a study on reception of public of museum. The reception is studied in a form integrated with the production conditions and is understood as a process mediated by the quotidian public. It has as theoretical reference the proposition of Jesús Martín-Barbero who displaced the focus of medium studies of communication to the mediations occurring in the quotidian. Together with the production of the same author, I searched the basis for the construction of the methodological experimentation and for the interpretation of the data. In accordance with Martín-Barbero, the quotidian is potentialized in the popular question as an aesthetics that approximates or separates the public from the cultural and communicational products. This way, some conceptual references have been established as possibilities of links between subjects and cultures in the process of museological communication. The forms of appropriation of the public for these links have been analyzed aiming to contribute with the construction of a comprehensive theory of museological reception. The empirical experimentation had as *locus* of application the Água Vermelha Museum and the exhibition Ouroeste: 9 Thousand Years of History, institution of anthropology localized in the interior of São Paulo State, and involved the subjects of communication process, the professionals – the transmitters – and a group of students – the receivers.

Keywords: Reception in museum. Museological evaluation. Museological communication. Anthropological exhibition. Education in museum.

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 – Museus brasileiros com coleções arqueológicas e etnográficas **143**

QUADRO 2 – Pesquisas acadêmicas brasileiras de recepção em museus: levantamento geral **195**

QUADRO 3 – Pesquisas acadêmicas brasileiras de recepção em museus: objetivos e metodologias **199**

QUADRO 4 – Coleta de dados com estudantes **215**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

1. A ESTRUTURA DA TESE **11**

2. A PESQUISA **13**

2.1 OBJETO DE ESTUDO **18**

2.2 OBJETIVOS E HIPÓTESES **22**

2.3 SÍNTESE DA METODOLOGIA ADOTADA **26**

3. COMUNICAÇÃO E MUSEOLOGIA

BREVE PANORAMA DA APROXIMAÇÃO **27**

3.1 SEMIÓTICA E SEMIOLOGIA NO MUSEU **31**

CAPÍTULO 1 – OS SUJEITOS DO MUSEU **39**

1.1 O PÚBLICO COMO SUJEITO **41**

1.2 EXPRESSÕES DO PÚBLICO-SUJEITO **50**

1.3 EXPRESSÕES DO MUSEU E DO PROFISSIONAL-SUJEITO **53**

CAPÍTULO 2 – COMUNICAÇÃO EM MUSEUS E

COMUNICAÇÃO MUSEOLÓGICA **60**

2.1 MUSEU TRANSMISSÃO **61**

2.2 A FLEXIBILIZAÇÃO DO MUSEU **71**

2.3 MUSEU E AS MEDIAÇÕES DO COTIDIANO **75**

2.4 UM NOVO PARADIGMA PARA O MUSEU **83**

CAPÍTULO 3 – LINGUAGEM CONDENSADA, LINGUAGEM ENGENHOSA **87**

3.1 RETÓRICA ARGUMENTATIVA

OBJETO, TEMPO, ESPAÇO E AMBIÊNCIA **95**

3.2 COLEÇÕES ANTROPOLÓGICAS

ARTEFATOS "FORA DE LUGAR, MAS DENTRO DO MUNDO" **110**

3.3 OS DESAFIOS COMUNICACIONAIS DAS EXPOSIÇÕES SOBRE O PASSADO PRÉ-COLONIAL BRASILEIRO - O SUBTEXTO INVISÍVEL **122**

3.3.1 A diversidade cultural como pretexto para a alteridade **124**

3.3.2 Tolerância, cooperação e solidariedade **126**

3.3.3 Territorialização, desterritorialização e reterritorialização **130**

3.3.4 Saberes complexos, saberes do cotidiano e saberes populares **133**

CAPÍTULO 4 – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO MUSEU ÁGUA VERMELHA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA EXPOSIÇÃO OUROESTE: 9 MIL ANOS DE HISTÓRIA **140**

4.1 DA ARQUEOLOGIA À MUSEOLOGIA

AS ORIGENS DO MUSEU ÁGUA VERMELHA **148**

4.2 O PROJETO MUSEOLÓGICO INSTITUCIONAL **154**

4.3 O PROGRAMA ARQUITETÔNICO **156**

4.4 A EXPOSIÇÃO OUROESTE: 9 MIL ANOS DE HISTÓRIA

OS DISCURSOS EXPOSITIVO E EDUCATIVO **159**

4.4.1 A expografia **164**

4.5 A METODOLOGIA DE TRABALHO **171**

4.5.1 O treinamento da Equipe Local **176**

4.5.2 O trabalho conjunto com os arqueólogos **178**

CAPÍTULO 5 – A PESQUISA ACADÊMICA DE RECEPÇÃO DE PÚBLICO EM MUSEUS NO BRASIL **184**

5.1 A PESQUISA DE RECEPÇÃO DE MUSEUS NO BRASIL **192**

CAPÍTULO 6 – A PESQUISA DE RECEPÇÃO NO MUSEU ÁGUA VERMELHA 211

6.1 O EXPERIMENTO METODOLÓGICO: O MULTIMÉTODO PARA O MUSEU ÁGUA VERMELHA **211**

6.1.1 A coleta de dados com a Equipe de Gestão Museológica **212**

6.1.2 A coleta de dados com a Equipe Local **213**

6.1.3 A coleta preliminar de dados com o público **214**

6.1.4 A coleta de dados pós-visita **216**

6.2 A FALA DOS SUJEITOS **217**

6.2.1 A fala da Equipe de Gestão Museológica **217**

6.2.2 A fala da Equipe Local **228**

6.2.3 A primeira fala dos receptores **232**

6.2.3.1 A relação dos estudantes com a arqueologia **235**

6.2.3.2 A relação dos estudantes com o índio brasileiro **241**

6.2.4 Os sujeitos da recepção **244**

6.2.4.1 Dados de observação da recepção **245**

6.2.4.2 O que chamou a atenção dos receptores? O que eles acharam da exposição? **254**

6.2.4.2.1 A ambiência, a ação educativa e a relação do público com o museu **254**

6.2.4.2.2 Os vínculos com o passado pré-colonial brasileiro **274**

6.3 SÍNTESE DA RECEPÇÃO **299**

6.3.1 Síntese dos dados de recepção do questionário **299**

6.3.2 Síntese da observação da recepção **301**

6.3.3 Síntese do registro escrito da recepção **304**

CONSIDERAÇÕES FINAIS 311

BIBLIOGRAFIA 324

ANEXOS 351

INTRODUÇÃO

> "Hoje, uma diversificação cada vez maior de especialidades profissionais interagem num museu, permeando a curadoria de acervos: o estudo para determinar a seleção e coleta de objetos e, depois de sua agregação aos museus, as pesquisas de diversas naturezas desenvolvidas em torno desses mesmos objetos, para melhor entender os seus significados intrínsecos e seus significados inferidos, isto é, aqueles apreensíveis a partir da sua morfologia e aqueles que, associados a outros elementos, possam levar alguma compreensão mais clara das sociedades que os produziram e utilizaram; o desenvolvimento de técnicas para a sua boa conservação e eventual restauração sem prejuízo de sua capacidade informativa; diferentes concepções, estratégias e articulações para expô-los ao grande público; o desenvolvimento de sistemas que estimulem o público a explorar as muitas possibilidades de uma exposição e de um acervo são as metas buscadas pelos museólogos e por todos aqueles que exercem a curadoria de acervos e de exposições nos museus, em suas diferentes facetas."
>
> Heloísa Barbuy

1. A estrutura da tese

Esta pesquisa é empírica e exploratória e visa a levantar um conjunto de hipóteses que poderão orientar – ou ser aprofundadas – pesquisas futuras desse caráter. Pretendi construir um conhecimento inicial no campo da museologia apoiado pela área da comunicação. Seguindo as orientações de Immacolata Lopes, a pesquisa se desenvolveu na confluência dos campos de comunicação, pesquisa de recepção, museologia e antropologia, visando ao alargamento de limites desses campos (2000-2001, p. 46) e à construção de um quadro interpretativo que permita o tratamento da realidade empírica do Museu Água Vermelha (1993, p. 84). O quadro interpretativo foi criado para suprir, conforme apontado por García Canclini (1993, p. 33), um conjunto combinado de princípios teóricos e metodológicos transversais ainda não existentes nos estudos culturais, ou ainda, como apontado por Immacolata Lopes, suprir uma teoria compreensiva dos estudos de recepção (1993, p. 85) aplicada à museologia.

Nesse sentido, esta tese se apresenta com a seguinte estrutura:

- Capítulo 1 - Na trajetória dos museus houve uma transformação constante sobre a concepção de público – de passivo a ativo e criativo, isto porque foi possível ao público mudar a sua atitude de contemplação para um comportamento mental ativo e, finalmente, uma atitude de (re)criador do discurso museológico. Neste capítulo apresento a atual concepção de público como sujeito participante e criativo do museu, integrando nesta visão os profissionais dessa instituição. Para tanto, busquei reunir as falas de diversos profissionais de museu sobre esse tema.
- Capítulo 2 - Apresento a aproximação feita entre as áreas de comunicação e museologia a partir dos modelos comunicacionais adotados pelo museu. Considerando que várias análises poderiam ser realizadas, optei por discutir os modelos de comunicação museológica a partir da concepção atual de sujeito do museu, conforme apresentado no Capítulo 1, e a partir do paradigma proposto por Jesús Martín-Barbero (1997a) de deslocamento "dos meios às mediações". Esse autor, ao retirar dos meios o foco dos estudos em comunicação, deu ênfase ao cotidiano do receptor como mediador da recepção e fez desvelar o popular como "lugar metodológico" primordial. Martín-Barbero elucida quanto a uma estética popular – uma sensibilidade – expressa claramente no folhetim, no melodrama e na telenovela como síntese da narrativa oral – do folhetim – e da emoção – do melodrama.
- Capítulo 3 - Discorro sobre a lógica do museu como meio, focando na exposição e ação educativa como a essência da comunicação museológica. Apresento-as como os elementos comunicacionais fundamentais do museu e como "lugares metodológicos" essenciais para a pesquisa museológica. Não obstante serem o principal ponto de contato do museu com a sociedade, constituem-se em linguagens condensadas e altamente engenhosas. Ainda neste capítulo apresento e discuto questões como alteridade, tolerância, diversidade cultural e reterritorialização como uma problemática que desafia as exposições e ações

educativas sobre o passado pré-colonial brasileiro, o que faz rever a finalidade dessas ações expositiva e educacional.

Neste capítulo proponho um modelo de experiência expográfica e educativa baseada na teoria sobre rituais e na concepção de experiência estética de John Dewey (1990).

- Capítulo 4 - Apresento as condições de produção do Museu Água Vermelha e da exposição e ação educativa Ouroeste: 9 Mil Anos de História.
- Capítulo 5 - Exponho um quadro das pesquisas acadêmicas de recepção brasileiras já realizadas, discutindo-o. Traço a diferença entre pesquisar o e pesquisar no museu para fazer a distinção entre pesquisa da eficiência e pesquisa da eficácia, entre pesquisa centrada na emissão e a centrada na recepção, entre pesquisa sobre as condições de produção e pesquisa teórica. Apresento como o experimento metodológico para coleta, análise e interpretação de dados empíricos foi construído e discorro sobre os dados interpretados.
- Nas Considerações Finais analiso as contribuições da pesquisa de recepção à museologia.

2. A pesquisa

O museu é uma instituição complexa porque lida com a preservação e com a comunicação do patrimônio cultural. Estas duas responsabilidades são constitutivas de sua natureza institucional: preserva-se para comunicar as relações sociais mediadas pelo objeto musealizado e comunica-se para preservar o patrimônio como vetor de conhecimento sobre essas relações.

O objeto musealizado é no museu ressignificado múltiplas vezes porque ele é, como documento, analisado em sua materialidade, sua trajetória, e a partir de questões contemporâneas que são também múltiplas, e ainda fragmentadas e mutantes.

Os profissionais envolvidos são tantos quantos os exigidos para compor um quadro interdisciplinar. São vários e de diferentes disciplinas para suprir a complexidade da instituição. Distribuem-se nas diversas especializações do processo curatorial – cadeia operatória pela qual o objeto passa e na qual ele é musealizado, ou seja, alcança o *status* museológico. O objeto é adquirido, estudado, conservado, documentado e comunicado. O museu, por assim dizer, é uma instituição preservacionista e de comunicação, sendo que se agregam ao seu perfil institucional o caráter de meio de comunicar e a comunicação como função social. É uma instituição cultural, de cultura material, e portanto, integrante e participante de uma dinâmica na qual atuam igualmente o profissional de museu e a sociedade. É através da comunicação que o museu se faz visível à sociedade e ganha forma.

Esta tese de doutorado se desenvolve no eixo entre o uso público do museu e as formas adquiridas a partir desse uso e se fundamenta em quatro premissas. Primeira: o museu tem uma responsabilidade social única: não há outra instituição que se ocupe do estatuto do objeto, preservando-o e comunicando os seus significados. Segunda: comunicação e cultura são articulações mútuas, definindo um processo de comunicação cultural, aquela em que a dimensão e a dinâmica comunicativa da cultura estão em primeiro plano. Se cultura e comunicação estão imbricadas, a cultura material – aquela que se estabelece a partir da relação dos homens entre si mediada pelo objeto – e comunicação museológica – aquela mediada por instituições preservacionistas – também estão. Terceira: cultura e comunicação se articulam com educação porque o museu propõe um processo de (re)significação do objeto que se realiza no bojo da cultura material por meio da comunicação museológica, processo consciente para os participantes que aceitam, rejeitam, propõem, negociam o bem

ressignificado. O próprio ato de musealizar – retirada do circuito comercial e inserção no circuito museal – é (re)significação cultural e é discutido com o público. A educação preconizada pelo museu é, sobretudo, de natureza atitudinal pois se realiza na perspectiva da construção de valores patrimoniais. Quarta: o museu trabalha na perspectiva da comunicação social.

Se esta pesquisa busca configurar o museu a partir da maneira como é apropriado pelo público, então tem como ponto referencial privilegiado a recepção. Considera, entretanto, que a recepção não é uma ação que se possa analisar isoladamente, e sim integrada à produção, veiculação, difusão e consumo[1]. A comunicação é um processo que transcorre entre, posso sintetizar, dois pólos – o emissor e o receptor.

A instituição museu vê hoje com clareza a premência de privilegiar o receptor sem detrimento das ações do processo curatorial. A área de comunicação museológica entende que a participação no processo de (re)significação cultural é um pleno direito à cidadania, entendimento que situa o público como agente, ator, sujeito participante e criativo do processo de comunicação no museu e indivíduo exercendo a cidadania.

Um confronto inicial entre a área da comunicação e a comunicação museológica demonstra que, apesar de o museu ter no público uma referência primordial, ainda são encontrados em suas práticas modelos de comunicação que, embora hegemônicos, estão ultrapassados. Esses modelos se manifestam claramente em estudos de público realizados nesse contexto, revelando motivos e intenções que atendem a interesses ora mercadológicos, ora funcionalistas ou de cunho behaviorista. Constato que o modelo da ciência da informação ainda influencia fortemente uma prática condutivista nos museus, ou melhor, há uma relação assimétrica entre emissor e receptor estruturada em uma postura de transmissão de

[1] Uso o termo consumo da forma como foi proposto por García Canclini (1993, p. 24), ou seja, na sua dimensão simbólica própria das práticas culturais.

conhecimento. Ainda é predominante o senso dos efeitos ou impactos[2] de uma exposição e/ou ação educativa sobre o público como reflexo da capacidade dessas ações museológicas de transmitir informação.

A exposição museológica e a ação educativa são, no museu, as principais formas de comunicação com o público e, integradamente, a principal expressão de uma política de comunicação museológica e real manifestação de que o museu tem o público em sua agenda de preocupações. Exposição e ação educativa são formas comunicativas e, inclusive, estão amparadas pelas áreas de expologia e expografia e educação. Expologia, como parte da museologia, estuda a teoria da exposição (DESVALLEES, 1998, p. 222) e envolve os princípios museológicos, comunicacionais e educacionais de uma exposição, é a sua base fundante (CURY, 2003b, p. 172). A expografia, como parte da museografia, "visa à pesquisa de uma linguagem e de uma expressão fiel na tradução de programas científicos de uma exposição" (DESVALLEES, 1998, p. 221); é a forma da exposição de acordo com os princípios expológicos e abrange os aspectos de planejamento, metodológicos e técnicos para o desenvolvimento da concepção e materialização da forma (CURY, 2003b, p. 172). Educação, em síntese, é o conjunto que abrange o estudo sobre as formas de ensino e aprendizagem a partir da cultura material musealizada, as metodologias pertinentes e estratégias particulares para públicos específicos. As duas áreas estão integradas à comunicação museológica, conforme o tópico Museologia Aplicada do Quadro-Geral da Disciplina Museologia[3], e assumem juntas a essência da comunicação nos museus. Podem,

[2] Estou me referindo a efeitos e impactos de acordo com o proposto no modelo 'A pesquisa dos efeitos'; pela qual o público é visto como "receptor puro, exposto à irradiação dos meios, de onde a ação deverá ser cada vez mais dominada pelos criadores, programadores e operadores" (LOPES, 1993, p. 79-80). É importante distinguir esse modelo daquele recorrente de modelo sociológico aplicado à educação, em que o impacto corresponde à eficácia de ações quanto a aspecto cognitivos, afetivos e psicossociais.

[3] No início da década de 1960, Zbynek Z. Stránský propôs um sistema da museologia baseado em uma historicidade, em aspectos práticos dos museus e na relação da museologia com outras disciplinas. Esse modelo foi rediscutido sucessivamente desde o Encontro Internacional do Comitê para a Museologia do Conselho Internacional de Museus – ICOFOM/ICOM – de 1977. Em 1980 e 1981 o debate se intensificou, e chegando a uma proposta tripartida – Museologia-Geral, Museologia Especial e Museologia Aplicada. Geoffrey Lewis, W. Klausewitz e Vinos Sofka colaboraram com essa proposta (BURCAW, 1983, p. 21 e GUARNIERI, 1983, p.

em certas situações, agir em separado, mas juntas potencializam o poder comunicacional museológico. Para Davallon, a estratégia didática própria da ação educativa é um caso particular de estratégia de comunicação (1989, p. 56). Para Hooper-Greenhill, a abordagem de comunicação escolhida para uma exposição é pedagogia do museu e o fenômeno da exposição é a sua principal forma pedagógica (2001f, p. [3]). Para Valente, comunicação expositiva é educação, ou há nela um caráter educacional inerente (1995). Para Cazelli, Alves e Valente (2004), há uma relação intrínseca entre comunicação e educação. Em suma, em toda ação pública desenvolvida pelo museu há um caráter educativo, toda exposição educa e toda ação educativa se efetiva porque a comunicação se efetivou. Por outro ponto de vista, ambas, exposição e educação, estão unidas pela teoria museológica que se desenvolve a partir da definição de museologia de Guarnieri. Para essa autora, museologia é o estudo do fato museal ou museológico, a saber: "A relação profunda entre o Homem, sujeito que conhece, e o Objeto, parte da realidade à qual o Homem também pertence e sobre a qual tem poder de agir – relação esta que se processa num cenário institucionalizado chamado museu" (1990, p. 7).

Isso posto, argumento que a exposição museológica e a situação educativa construída no museu por seus profissionais são os cenários que facilitam ou dificultam a vida cultural das pessoas junto ao museu e à cultura material.

O museu – sua equipe propriamente – cria e produz exposições e ações educativas, desenvolve uma lógica conceitual, organiza os objetos museológicos, associa-os a elementos

---

125). Em 1983, o sistema de museologia foi o pano de fundo da temática central do encontro anual do ICOFOM/ICOM e fez-se uma revisão das discussões anteriores. Colaboraram com os debates e com o amadurecimento da proposta tripartida (Museologia Geral, Museologia Especial e Museologia Aplicada): George Ellis Burcaw (ISS, 1983, p. 21), Peter van Mensch (ISS, 1983, p. 83) e Waldisa Rússio Camargo Guarnieri (ISS, 1983, p. 118). Nesse ano, Waldisa Guarnieri sintetizou as discussões anteriores do ICOFOM – a natureza do conhecimento museológico, os objetivos da museologia, a interdisciplinaridade como método para a museologia e para a ação nos museus (ISS, 1983, p. 114-125) – e trouxe uma nova contribuição: um Quadro-Geral da Disciplina Museologia onde apresenta o sistema da museologia; como uma proposta aperfeiçoada do quadro apresentado em 1980 por Klausewitz e Sofka (GUARNIERI, 1983, p. 118). Atualmente o quadro mantém a mesma estrutura e o detalhamento vem sendo adequado por diversos profissionais. No Brasil, cito a proposição de Maria Cristina Oliveira Bruno (2000, p. 92-93), modelo adotado pelo Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, o qual vem sendo transmitido ao corpo discente desse curso de formação profissional.

contextualizadores que o signifiquem e que permitam a sua (re)significação pelo público, tendo um espaço físico e o tempo como balizadores dessa ordem. Cria uma lógica discursiva para comunicar conhecimento. Esta tese busca a compreensão de como o público apropria-se de exposição associada a ações educativas e como ele a reelabora e a recria na forma de um outro discurso, isto porque "[...] a comunicação só se efetiva quando ela é incorporada e se torna fonte de um outro discurso" (BACCEGA, 1998, p. 104). Para tanto, a recepção será estudada em face dos pressupostos institucionais, entendendo a recepção como parte integrante de um processo que implica, seqüencialmente, a criação, a produção e a veiculação de exposição e ação educativa, pois a pesquisa de recepção integra o planejamento e a produção. No entanto, e apesar disso, a recepção é um processo que antecede e sucede a visita ao museu. "A recepção é um processo mediado pelo cotidiano dessas pessoas e quando elas chegam ao museu esse processo já se iniciou" (CURY, 2004d, [8]).

2.1 Objeto de estudo

Considerando que a recepção é estudada a partir de uma realidade empírica, elegi, primeiramente as exposições com temática arqueológica brasileira, e posteriormente defini a exposição de longa duração Ouroeste: 9 Mil Anos de História como *locus*. Assim sendo, o interesse central desta tese de doutorado é pesquisar a recepção de um grupo de visitantes da exposição arqueológica regional Ouroeste: 9 Mil Anos de História. De fato, priorizei um caso para análise do objeto de estudo, o Museu Água Vermelha – instituição onde a exposição está instalada.

Com relação à proposta tripartite, ver também MuWoP n. 1, 1980, páginas 11,12 e 13, as contribuições de Klauzewitz e Sofka; MuWoP n. 2, 1981, a contribuição de Geoffrey Lewis.

A escolha do caso estudado decorreu de oportunidade no contexto profissional. Considerando que outras oportunidades ocorrem, esclareço que defini como *locus* o Museu Água Vermelha, uma vez que o projeto integrou pesquisa arqueológica regional, criação de um museu, montagem de uma exposição, abertura pública e visitação (consumo). Essa situação de criação museológica desde o "ponto zero" se não é rara, não é comum. Melhor dizendo, a pesquisa em museologia desenvolve-se mais comumente em instituições já existentes e com um histórico de formação. Nessas situações os pressupostos institucionais já existem e são analisados ante as formas de consumo de seus produtos museais. O estudo de caso Museu Água Vermelha nesse sentido é, como propõe Orozco Gómes, único, exemplar ([s. d.], p. 109-110), e conforme Yin, revelador de fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto de vida real (2001), pois consiste não em um caso dado, mas em caso construído no transcurso desta pesquisa, fato que agrega valor à análise da cadeia produção-veiculação-difusão-consumo-recepção. Um segundo motivo para a escolha do caso é o fato de que a sua construção foi coordenada pela autora desta tese. Longe de supor que isto pudesse provocar alguma confusão entre pesquisador e objeto de estudo e perda de objetividade, essa circunstância permitiu uma oportunidade única de exercitar o confronto entre intenção e resultado, o aprimoramento profissional e, antes de tudo, de exercitar o compromisso do pesquisador com o objeto de estudo, como bem exposto por Orozco-Gómez ([s.d.], p. 93). Essa circunstância faz com que uma mesma pessoa ocupe a posição de comunicador – quem cria e produz –, e de comunicólogo – aquele que estuda processos de comunicação. É também uma afirmação do compromisso partilhado entre o investigador e as pessoas que fazem parte do objeto de estudo e do universo empírico levantado e analisado, condição que Brandão considera relevante em pesquisas que envolvem o pesquisador de maneira participante (1981, p. 9-16). Isso orientou a um terceiro motivo para a escolha do caso Museu Água Vermelha como objeto de estudo: a oportunidade de inserir outros profissionais no processo de

construção das intenções institucionais e de participação do processo de confronto entre a intenção e os resultados. Foram duas equipes que sofreram, ao longo do processo, treinamento ou capacitação em trabalho: as equipes de Gestão Museológica e a Local, as quais foram constituídas e treinadas e/ou capacitadas no processo.

Um quarto e último motivo é o fato de que o museu situa-se em uma pequena cidade com 6 500 habitantes, de acordo com o censo de 2000. Trata-se da cidade de Ouroeste, a noroeste do Estado de São Paulo, às margens do rio Grande, na divisa do Estado de Minas Gerais, e dista 660 km da capital. A população tem alto nível de escolaridade, grande acesso à educação nos níveis fundamental, médio e superior, e pequeno acesso a outros recursos de mídias como cinema, videolocadoras, teatro, internet.

Em síntese, o estudo de caso Museu Água Vermelha apresenta as seguintes características: o Museu Água Vermelha de arqueologia regional foi planejado, concebido e implantado na cidade de Ouroeste entre 2000 e 2003, tendo sido inaugurado no dia 2 de setembro de 2003. Foi idealizado a partir das pesquisas arqueológicas ocorridas em 1997-8 e 2002 e seguiu o protocolo da moderna museologia quanto à gestão patrimonial e processo curatorial. Teve seu projeto museológico-institucional (2000-1) e programa arquitetônico (2001) elaborados por uma museóloga, que também coordenou todo o processo de implantação do mesmo, sempre apoiada por dois arqueólogos. O edifício foi projetado[4] e construído em 2002. O projeto museológico-institucional foi detalhado em subprojetos e executado por um grupo de profissionais que constituiu a Equipe de Gestão Museológica – EGM. O cotidiano do museu, a partir de março de 2003, ficou a cargo da Equipe Local – EL, pessoas indicadas pela Prefeitura Municipal de Ouroeste para essa finalidade. Esclareço que grande parte dos trabalhos ocorreu em São Paulo, principalmente aqueles relativos a planejamento, concepção e produção, seja do Museu, seja da exposição e da ação educativa. O período de tempo em

[4] Projeto da arquiteta Cássia Regina Carvalho de Magaldi.

que o processo transcorreu é pequeno – 2000 a 2003 –, sendo que os trabalhos da EGM tiveram seu ritmo intensificado entre maio de 2002 e setembro de 2003. Após a abertura pública do museu, a EGM dissolveu-se e a responsabilidade dos trabalhos passou para a EL, sendo que a Coordenação Museológica se manteve (até dezembro de 2003) e intensificou e desdobrou o treinamento/capacitação já iniciado com a Equipe Local. Desde o início dos trabalhos pude registrar em detalhes todas as etapas de idealização e produção do Museu Água Vermelha e da exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História. Assim sendo, destaco que a recepção da exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História foi pesquisada no confronto com os dados de produção não só da exposição arqueológica em questão, mas de um museu de arqueologia brasileira como espaço produtor do discurso que gerou o discurso expositivo. O ponto inicial do projeto foi a pesquisa em arqueologia (campo e laboratório). Isto compreendeu, então, um processo integrado de pesquisa científica em arqueologia brasileira, a concepção e produção de uma instituição de preservação e comunicação científica e de uma exposição, sua veiculação à sociedade e as formas de consumo cultural dessa exposição que se manifestaram empiricamente.

É importante dizer que pesquisa de recepção de exposições existe em todo o mundo há 30 anos, nos moldes de "avaliação". No Brasil temos alguns trabalhos acadêmicos realizados e várias pesquisas sendo feitas diretamente por museus. A contribuição desta pesquisa consiste no aprofundamento do enfoque comunicacional. Nesse sentido, sua contribuição atuará em três perspectivas: primeira, levantar na literatura museológica os momentos e formas de aproximação entre museologia e área de comunicação; segunda, ampliar no meio museológico as discussões sobre a participação do sujeito no processo comunicacional em museu; terceira, propor um modelo teórico-metodológico que amplie as discussões sobre intenção e resultado, intenção dos idealizadores e realizadores de exposições e ações educativas em confronto com as formas de interação levantadas por meio de pesquisa

empírica junto ao público visitante. Esta última perspectiva colabora com a transformação da realidade museológica, com seu refinamento profissional e, sobretudo, com a transformação do papel do museu a partir da participação do público.

2.2 Objetivos e hipóteses

É entendido, desde o advento do Darwinismo, que toda exposição deva ser contextualizada. No século XIX o museu foi o cenário da mudança de postura científica. De uma ciência positivista descritiva passou-se a uma ciência racionalista-contextualizadora, explicativa, discursiva e argumentativa. As exposições deixaram de ser catálogos classificatórios e taxonômicos e passaram a abrigar exposições cujos objetos estavam contextualizados – uma explicação da realidade. Isso foi um avanço científico e expográfico. Esse avanço para a inteligibilidade das exposições voltadas ao grande público exigiu que além do desenvolvimento científico ocorresse o reconhecimento do museu como canal de comunicação. Essa evolução possibilitou ainda uma mudança na concepção de público: de passivo passou a ativo e, finalmente, criativo; isto porque foi possível ao público mudar a sua atitude de contemplação para um comportamento mental ativo e, por fim, a uma atitude de (re)criador do discurso museológico. De fato, o entendimento do museu e das exposições como processos de comunicação vem sendo amadurecido e acredito que esse entendimento deva dar um salto qualitativo de maneira a conscientizar essas instituições – e seus profissionais – quanto a modelos de comunicação, considerando que existem vários e que a escolha de um consiste em posições tão políticas quanto acadêmicas.

Se uma exposição não somente transmite informação, qual é o alcance de suas potencialidades comunicacionais? Qual é o papel de comunicador do museu? E qual é a

participação do público de museu? Como integrar organicamente o processo e a recepção sem cair em soluções paliativas limitadoras da participação dos sujeitos do museu?

O museu formula e comunica sentidos a partir do seu acervo. Os processos de elaboração de exposições em museu devem levar em conta que a aproximação entre exposição e público deve se dar tendo o público como referência (VOLKERT, 1996; GARCIA BLANCO, 1999). Hooper-Greenhill corrobora com esta posição (2001f, [p. 6]):

> A fim de construir um relacionamento mais efetivo com os visitantes, os valores tradicionais do museu precisarão mudar; o foco tradicional na perícia da curadoria e o cuidado das coleções, com uma limitadíssima atenção aos visitantes, precisará ser reconsiderada. Erudição e coleções naturalmente são essenciais, mas tornam-se meios para um fim, e o fim é aquele de possibilitar aos visitantes apreciar e aprender com o museu de uma maneira contemporânea, em vez de à maneira do século dezenove. Focando-nos no desenvolvimento do museu como um ambiente de aprendizagem contemporâneo, a maior parte dos valores de senso comum tradicional do museu precisará ser discutida e modificada. Nem a menor parte destes valores representa o uso do educador especialista em museu.

Considerando esse posicionamento, o que proponho nesta tese é que tanto os temas e assuntos escolhidos para ser musealizados[5] quanto a elaboração do discurso expositivo se dêem a partir do cotidiano dos receptores. Contextualizar os objetos museológicos alcança sentido se, ao mesmo tempo, contextualizamos o tema e o assunto diante do cotidiano das pessoas. Não basta expor contextualizando a partir da origem e trajetória do artefato, e sim expor fazendo com que se estabeleçam vínculos entre culturas, entre grupos e entre pessoas de culturas diferentes, e isto só se dá na comunicação de sentidos. Acredito que somente estabelecendo vínculos é que conseguiremos estabelecer uma relação dialógica entre exposição – e grupos culturais – e o receptor. No meu entender, e ao contrário do que se afirma – que o consumo de museu é uma das práticas culturais mais dependentes de um capital cultural elevado

[5] Transformados em exposições, uma vez que todas as outras ações do processo já se concretizaram.

(BOURDIEU, 2003; SAFA, 1993) –, podem existir outras interpretações possíveis sobre o uso de museus por diversas classes sociais, ou seja, o capital cultural não é a única interpretação possível, academicamente falando, e tampouco a única possibilidade de apropriação por parte do público não informado sobre as questões acadêmicas, neste caso a arqueologia.

Não é fácil criar um museu e implantar uma política de comunicação, mas o mais difícil é entender o rico encontro que se dá entre essa instituição e seu público, é levantar e analisar as múltiplas formas – às vezes ricas interpretações, às vezes negociações e outras vezes conflitos – de interação entre o público e a instituição. Parece fácil para alguns conceber e montar uma exposição, mas elaborar um discurso expositivo que estabeleça uma relação dialógica com o público não é. Difícil é, também, elaborar o discurso expositivo, e nesta elaboração prever e deixar espaço para que o público (re)elabore o seu próprio discurso, e ao mesmo tempo (re)elabore as suas significações.

Dos museus como "meios às mediações" (deslocamento de foco) significa que o cotidiano do público é o enfoque contemporâneo a ser enfrentado por essa instituição. As pessoas vão ao museu e têm contato com conhecimentos, significados e valores. Isso tudo é posto por elas mesmas em confronto com os conhecimentos, significados e valores que elas já têm. Muitas vezes elas modificam o que já sabem, entendem e sentem, e outras não, pelo contrário, confirmam. E outras vezes as pessoas rechaçam o que viram. E outras vezes o confronto se processa durante muito tempo, até mesmo durante suas vidas. A recepção é um processo mediado pelo cotidiano dessas pessoas, e quando elas chegam ao museu esse processo já se iniciou. Isso é comunicação e isso é participar da dinâmica cultural, visto que a recepção é um processo individual mas compartilhado socialmente. O processo de (re)significação parte do indivíduo-sujeito e se torna efetivamente apropriado quando gera outra significação que é compartilhada no e com o contexto social – a significação circula no contexto cultural.

Isso posto, apresento os objetivos desta pesquisa de doutorado:

- Objetivo Geral

Analisar as formas de apropriação de exposições antropológicas pelo público de museu. Espero desvelar como o público estabelece vínculos com culturas pré-coloniais, isto é, como estabelece vínculos – pontos de reconhecimento – entre seu cotidiano e o cotidiano de populações pré-coloniais.

- Objetivos Específicos

1- Entender as formas de uso de um museu por meio de uma exposição museológica e de sua ação educativa.
2- Suscitar os pontos de reconhecimento e identificação entre o público e as culturas apresentadas e refletir sobre eles.
3- Desvelar como o público reelabora o discurso expositivo.

Em busca do alcance dos objetivos tenho duas hipóteses de trabalho:

- Independentemente de seu capital cultural, o público faz um uso de exposições a partir de seu cotidiano. Isto equivaleria a dizer que a antropologia é compreendida pelo público a partir dos referenciais de seu cotidiano. Distanciar as exposições antropológicas desse cotidiano é distanciar as pessoas das discussões antropológicas, distância que consiste em dissonância cognitiva, fato que prejudica qualquer processo de comunicação da antropologia e da arqueologia.

- As exposições antropológicas têm seus discursos elaborados com base em uma concepção popular, aqui entendida como expressão de visão de mundo, quando seus discursos são concebidos como um jogo de espelho: eu me vejo no outro. Essa é uma relação constitutiva cujos elementos são as populações apresentadas, o público e – ocultamente mas não menos importante – o profissional de museu. Acredito que assim o emissor e o receptor

estão liberados da posição limitada de (re)codificador e decodificador e passam a atuar na construção e negociação do significado da mensagem.

2.3 Síntese da metodologia adotada

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotei alguns procedimentos metodológicos.

Para traçar o "estado da arte" dos estudos acadêmicos de recepção de exposições e ação educativa no Brasil realizei um levantamento junto a profissionais da área museológica para compor um Quadro. Recorri ao Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus – ICOM Brasil –, que em 2003 retransmitiu aos associados brasileiros ligados à internet uma mensagem eletrônica divulgando o levantamento que eu realizava. Por outro lado, obtive da museóloga Cristina Bruno um levantamento que ela realiza periodicamente de monografias, dissertações e teses no Brasil. Desse levantamento foram selecionadas as pesquisas que atendiam aos propósitos do Quadro. Posteriormente recebi outras indicações e comparei os dados levantados com outros levantamentos como os realizados por Studart, Almeida e Valente (2003, p. 149-153), Köptcke (2003, p. 66-67) e Cazelli, Marandino e Studart (2003, p. 95-96).

Para discutir exposição e ação educativa como linguagens condensadas e engenhosas, recorri a experiências museológicas anteriores e atuais. Adoto há algum tempo como procedimento regular registrar em um "caderno de campo" discussões e manifestações de profissionais durante projetos expositivos, e outras falas e atitudes do cotidiano de trabalho em museu relacionadas à expografia e educação. Algumas das experiências poderão ser citadas, como as exposições Plumária Indígena Brasileira (1996), Gasbol e os Antigos Habitantes do Sul do Estado de São Paulo (2000), Brasil 50 Mil Anos – Uma Viagem ao Passado Pré-Colonial

(2001), Formas de Humanidade (1995), Herbert Baldus – Cientista Humanista (2000) (todas no contexto do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo – MAE/USP), e Um Dia na Vida (parceria em andamento entre o MAE/USP e o Instituto de Ciências Biomédicas – ICB/USP). Os dados registrados serão usados para situar a discussão no contexto real.

Para a pesquisa de recepção elaborei um multimétodo com o objetivo de abarcar todas as etapas – vistas integradamente – do processo de comunicação. Foi pensado para associar pesquisa qualitativa à quantitativa, etnografia à pesquisa participante, observação à entrevista, e está assim estruturado:

- Quanto ao processo de produção do museu e da exposição e ação educativa:

1- coleta de dados com a Equipe de Gestão Museológica por meio de questionário. Foi dado um tratamento qualitativo aos dados coletados;

2- coleta de dados com a Equipe Local por meio de observação participante. Foi dado um tratamento qualitativo aos dados coletados.

- Quanto ao público e à recepção do museu e da exposição:

3- coleta preliminar de dados com estudantes, antes da abertura do Museu e por meio de questionário. Foi dado um tratamento estatístico;

4- coleta de dados após a visita ao museu e à exposição por meio de depoimento escrito livre. Os dados foram analisados qualitativamente.

3. Comunicação e museologia - breve panorama da aproximação

Roger Miles (1989, p. 146-148) e Hooper-Greenhill (1996, p. 55-57) são categóricos em apresentar Duncan Cameron como um dos expoentes da aproximação da área de comunicação

aos museus em 1968[6], corroborando a visão de comunicação de Cameron, E. Knez e A.Wrigtht em 1970[7]. Esses autores abordam a cadeia emissor-meio-receptor-*feedback* baseada na teoria de informação e na concepção de comunicação como transferência ou transmissão de informação.

Em 1973, Roland Barthes publicou "Mythologies" e o estudo "The great family of man" realizado em 1970 sobre uma exposição fotográfica[8]. Esse estudo, de abordagem semiótica, analisou, em seu conjunto, a escolha do tema, a divisão conceitual e a distribuição das fotografias, e o estilo adotado para a preparação dos textos. O objetivo de Barthes foi demonstrar como os mitos podem ser estruturados a partir de exposições (HOOPER-GREENHILL, 1996, p. 49).

Ainda na década de 1970, no âmbito das motivações provocadas pela introdução de estudos de público em museus, várias instituições desenvolveram estudos em exposições. As que foram citadas por Hooper-Greenhill se apoiaram no suporte da semiótica, quais seriam: Museum of Modern Art de Nova York, em 1978[9]; Western Australian Museum, em 1979[10]; Natural History Museum, em 1980[11]; Louvre, em 1980[12] (idem, p. 50).

Na década de 1980, Davallon iniciou uma série de estudos teóricos voltados à compreensão do museu como canal de comunicação e do tipo de comunicação passível de ser idealizada por essa instituição. Ele também se apoiou na semiótica (1989, p. 47-59).

Paralelamente, e em diálogo com os modelos transmissivo e/ou semiótico, ocorreu um avanço no desenvolvimento dos processos de desenvolvimento de exposições. Os Estados Unidos e o

---

[6] Os autores acima citam como marco o artigo de CAMERON, Duncan F.: **A viewpoint**: the museum as a communications system and implications for museum education. **Curator**, v. 11, n. 1, p. 33-40, 1968.

[7] KNEZ, E. I.; WRIGHT, A. G. The museum as a communications system: an assessment of Camero's viewpoint. **Curator**, v. 13, n. 3, p. 204-212, 1970.

[8] BARTHES, R. The great family of man. In: BARTHES, R. **Mythologies**. England: Paladin, 1973.

[9] DUNCAN, C.; WALLACH, A. The Museum of Modern Art as late capitalist ritual: an iconographic analysis. **Marxist Perspectives**, p. 28-51, winter 1978.

[10] HODGE, R.; D'SOUZA, W. The museum as a communicator: a semiotic analysis of Western Australian Museum Aboriginal Gallery, Perth. **Museum**, v. 34, n. 4, p. 251-266, 1979.

[11] ANON. Adam's ancestors: Eve's in-laws. **Schooling and Culture**, n. 8, p. 57-62, 1980.

[12] DUNCAN, C.; WALLACH, A. The universal survey museum. **Art History**, v. 3, n. 4, p. 448-469, 1980.

Canadá foram pioneiros na elaboração de material de apoio e treinamento para dar suporte aos processos expositivos. Em 1969 o Natural History Museum of Los Angeles County preparou o manual "How exhibits are developed", e em 1971 a revista Curator publicou o artigo de Daniel B. Howell: "A network system for the planing, designing, construction, and installation of exhibits." Em 1973 o Field Museum of Natural History preparou um documento interno com procedimentos para planejamento de exposições e liderou uma série de oficinas de treinamento entre 1982 e 1987 nos Estados Unidos. O Royal Ontario Museum publicou em 1976 o livro "Communicating with the museum visitor; Guidelines for planning" (CURY, 1999, p. 40).

Entre as décadas de 1980 e 1990 floresceu a idéia de exposição participativa e o aprendizado tornou-se um dos elementos críticos dos objetivos do museu e, especialmente nos Estados Unidos, as

> [...] discussões começaram a focalizar o modo como as pessoas aprendem e relacionam-se com seu ambiente, que formas de estratégias de ensino deveriam ser adotadas, e como conhecer as variadas inteligências de nossos visitantes. Em outras palavras, educação no museu como um campo de ação. Começamos a procurar por novas maneiras de comunicar sem ter que escrever tudo nas paredes. Tivemos de encontrar novos vocábulos para exposições [...] (VOLKERT, 1991, p. 47).

Consistiam em um vocábulo visual. O *design* de exposições se desenvolvia.

Ainda nas décadas de 1980 e 1990 iniciou-se a discussão sobre a "museologia dos objetos" e a "museologia das idéias" como propostas antagônicas. E por que essas propostas afetaram a visão comunicacional dos museus? Para García Blanco, ambas tratam do estatuto do objeto, mas a "museologia dos objetos" como proposta está baseada na ciência positivista do século XIX, enquanto

> [...] a museologia das idéias conceitualiza o objeto como portador de informação, como signo significante, como suporte de significados referenciais, todo ele em consonância com os novos paradigmas científicos e

> a influência do estruturalismo e da semiologia na análise da interpretação e comunicação da cultura material (GARCÍA BLANCO, 1999, p. 60).

Junto à idéia de objeto como documento surgiu a idéia de objeto-signo.

Em ambas as museologias há idéias e objetos. No entanto, na "museologia do objeto" o discurso está oculto aos olhos do público. Trata-se de uma comunicação dada pela exposição de objetos "sistematicamente selecionados e organizados segundo um discurso científico" (GARCÍA BLANCO, 1999, p. 60) implícito, pois não há inteligibilidade. Essa que para mim é uma postura e não uma museologia supõe que o visitante é informado.

Em 1992, com a Declaração de Caracas, consolidou-se a idéia de museu como meio de comunicação e inseriu-se a idéia de processo de comunicação como uma das funções primordiais do museu: o museu "[…] transmite mensagens através da linguagem específica das exposições na articulação de objetos-signos, de significados, idéias e emoções, produzindo discursos sobre a cultura, a vida e a natureza" (ARAÚJO; BRUNO, 1995, p. 39).

No início da década de 1990 foi sentida uma mudança substancial quanto a romper com o modelo de transmissão de informação e quanto a pensar em uma alternativa para o modelo semiótico. Essa mudança de enfoques foi denominada como um novo modelo de comunicação para os museus (HOOPER-GREENHILL, 1996). O que houve de novo foi o rompimento da cadeia linear emissor-meio-receptor-*feedback*, propondo o meio como ponto de contato, encontro, troca e conflito entre o emissor e o receptor. O que há de novo nesse modelo é que ele vai além da exposição, desloca-se do ponto de vista do emissor em direção ao receptor. Ele implanta a concepção de público como intérprete criador e cidadão que substitui a aceitação passiva pela argumentação e negociação.

Seria interessante fazer notar que todos esses modelos – transmissivo, semiótico e da interação – coexistiram e ainda coexistem nos museus de todo o mundo.

Para efeito de discussão, nesta pesquisa separei essas propostas em dois blocos: (1) o semiótico e (2) a relação entre o emissor e o receptor. O primeiro bloco é apresentado nesta Introdução e o segundo, referencial para esta pesquisa, será detalhado no Capítulo 2.

3.1 Semiótica e semiologia no museu

A museologia sempre namorou a semiótica e a semiologia, e não é difícil entender o porquê. Ambas, semiótica e semiologia, "referem-se de semelhante forma à teoria dos **signos**, e portanto à forma pela qual um estudo de signos e sistemas de signos pode explicar problemas de significados e comunicação" (EDGAR; SEDGWICK, 2003, p. 296, destaque dos autores), ou seja, a semiótica – termo mais recorrentemente usado – "procura entender os processos pelos quais eles [produtos culturais diversos] se tornam significativos e como eles são diversamente interpretados" (idem, p. 297).

Por um lado, a semiótica trata da linguagem – e de seus elementos constitutivos – como uma realidade experimentada culturalmente e não predeterminada e descontextualizada. Sendo assim, a linguagem como um sistema de signos interage com o sistema de signos do contexto cultural.

Susan Pearce recorre à semiótica de Saussure para representar o processo do colecionismo no museu. Para a autora,

> [...] *langue*, no sentido de "linguagem", é o termo convencional para a estrutura fundamental de todos os tipos, incluindo a linguagem verbal e outros sistemas como o dos objetos e *parole*, no sentido de discurso, é o termo para toda ação concreta seja em palavras ou coisas (2001, p. 16).

Meneses (1994, p. 32) exemplifica a proposta de Pearce assim:

> [...] um museu de Antropologia [...] toma a cultura material de um grupo (no sentido de evidências materiais observáveis) como repertório, conjunto de possibilidades características socialmente disponíveis (*langue* para Saussure); daí seleciona elementos que constituirão sua coleção (atualização do potencial da *langue*, portanto, *parole*); a coleção, por sua vez, funciona novamente como repertório (*langue*) que será acionado como *parole* na exposição.

De fato, junto à idéia de objeto como documento está a idéia de objeto-signo e uma concepção de comunicação:

> A conceitualização dos objetos como um sistema de comunicação, aporte feito desde o estruturalismo e a semiologia, permitiu à investigação arqueológica, antropológica e artística explorar os objetos como documentos, provedores de informações sobre as sociedades às quais pertenceram, e convertê-los em signos portadores de significados, de idéias. Ao mesmo tempo permitiu refletir sobre as dificuldades de recepção das mensagens construídas com objetos, por parte das pessoas que não dispunham dos códigos de valorização cultural ou estética de tais objetos (GARCÍA BLANCO, 1999, p. 7).

Por outro lado, a semiótica, como área de conhecimento, compreende um capital teórico amplamente experimentado e utilizado pelos estudos culturais, suporte que a museologia viu como apropriado para construir a sua própria problemática comunicacional.

Uma postura semiótica aplicada à exposição privilegia a compreensão da recepção perante os estímulos dos objetos, visuais, sonoros e outros. Esta postura tem a intenção de compreender a produção de sentido em uma exposição a partir de seus elementos constitutivos (e da combinação entre eles) e de conhecer as formas como o público percebe os elementos expográficos e apreende a mensagem. Nessa postura, busca-se compreender a relação entre os objetos, organização do conteúdo, textos e legendas e uso de demais elementos expográficos e como produzem sentidos. Essa preocupação semiótica auxilia a produção de exposições –

pensar nas partes com relação ao todo –, assim como a análise do produto final como produtor de sentido.

A comunicação museológica já foi abordada em vários textos baseados na semiótica como suporte teórico. Posso citar alguns autores que trabalham nessa perspectiva. Miles (1989, p. 152) entende comunicação e avaliação na concepção de semiologia:

> [...] percebe-se que seu papel [da semiologia] é procurar assegurar ao comunicador e ao público o acesso aos mesmos códigos, como também de os tornar disponíveis para ajudar, pois, caso contrário, os símbolos estarão desprovidos de significado e a comunicação malogrará. A avaliação formativa tem, portanto, alguma importância, como confirmam os estudos de casos publicados por diversos pesquisadores, notadamente Griggs (1981[13]) e Jarrett (1986[14]). Percebe-se claramente, no entanto, que ela não pode jamais garantir o sucesso total, pois permanece sempre a possibilidade de algumas pessoas que, por uma ou outra razão, não colocam em aplicação o código do comunicador, confinando-se a uma má interpretação. Considerando-se a heterogeneidade dos visitantes, esta eventualidade parece muito verossímil. Mesmo se se pudesse melhorar sensivelmente a situação com a utilização dos modelos mais consideráveis dentro da avaliação formativa e combinando a variedade das comunicações à diversidade do público, permaneceria sempre um "problema": que este último deliberadamente dê um senso paralelo à mensagem. Esperando, o comunicador pode esforçar-se para impor pela força a leitura privilegiada, o conhecimento e a pertinência de seu trabalho, o que é impossível se não proceder à análise preliminar tanto como à avaliação formativa.

Jean Davallon é um outro exemplo. Ele constata que uma exposição é uma mídia e "um fato semiótico (ela é capaz de comunicar e de significar, de produzir efeitos de sentidos)" (1989, p. 48). Para tanto, e segundo Davallon, é necessário criar uma estratégia de comunicação que pressupõe diversas operações semióticas que entrelacem o discurso ao espaço, fazendo com que a exposição assegure uma orientação para a recepção (percurso/circuito e leitura interpretativa) (idem, p. 56).

---

[13] GRIGGS, S. Formative evaluation of exhibits at the british Museum. **Curator**, v. 24, n. 3, p. 189-201, 1981.

Outro exemplo: Francisca Hernández Hernández (1998, p. 22) entende o museu como meio de comunicação, no qual se aplica a semiótica porquanto é um meio que se acerca da significação. Para a autora:

> O museu nos apresenta como um processo de comunicação e como uma forma de linguagem significante. [...] o museu através de sua própria estrutura, se converte em um meio ou emissor da mensagem dos signos, próprio da sintaxe. Em um segundo momento, o museu trata de oferecer-nos uma série de conteúdos bem organizados que formam a base discursiva e semiótica do mesmo; ou seja, o museu pretende comunicar-nos algo e, para isso, serve-se da semântica, onde têm lugar as relações entre signo e objetos. E, por último, o receptor ou público trata de dar sentido ao objeto, interpretando o seu significado e aplicando-o à situação cultural em que se movimenta, próprio da pragmática, dando-se uma relação entre os signos e o público.

Há alguns estudos brasileiros que se apoiaram parcialmente na postura semiótica de Davallon, como os elaborados pelos profissionais do Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, Cazelli, Alves e Valente (2004, p. 378):

> Na abordagem museológica foi considerado o trabalho de Davallon (1988[15]), que ao tratar do principal meio de comunicação dos museus, ressalta os desafios encontrados na elaboração de exposições científicas, partindo da hipótese de que, nesse momento, ocorre um processo de representação, de figuração que acompanha a passagem do discurso científico (a fonte) ao discurso da divulgação (o alvo). Ele analisa o processo de representação com base na interpretação semiótica do espaço no qual ocorre a divulgação, indicando que a passagem do "texto-fonte" para o "texto-alvo" não pode ser compreendida como uma simples tradução, mas sim como uma transformação.

Em outro artigo do MAST, Marandino (*et al.*) apresenta uma exposição desse museu como uma unidade de análise elaborada para fazer sentido a partir da disposição de seus recursos

---

[14] JARRET, J. E. Learning from developmental testing of exhibits. Curartor, v. 29, n. 4, p. 296-306, 1986.
[15] DAVALLON, Jean. L'exposition scientifique, espaceet ostentation. La divulgacion du savoir: théories et pratiques sémiotiques. **Expo Media**, v. 16, n. 3, p. 5-16, 1988.

expográficos, como uma mídia, e como resultado de um processo de construção. A autora sustenta ainda que toda exposição está estruturada em estratégias para prever as competências do futuro receptor (2003, p. 165-167).

Há uma intenção nos estudos do MAST – que não se restringe à semiótica: a de integrar os processos de concepção e produção à recepção. O recurso utilizado foi analisar o processo interno pelas vias de uma postura semiótica.

Na verdade, parece que alguns princípios da semiótica são úteis para a análise da exposição como produto, e principalmente para demonstrar que há em sua elaboração um pensamento complexo de escolhas e associação de elementos com vistas à participação do público. Ademais, acredito que a semiótica, ou semiologia, colabora para a valorização do processo de elaboração de exposição e para que a mesma adquira um *status* de linguagem elaborada.

No contexto brasileiro, uma aproximação mais intensa entre museologia e semiótica foi realizada por Maria de Lourdes Parreiras Horta em dois artigos seus: O processo de comunicação em museus (1989) e Semiótica e museu (1994).

No primeiro artigo, publicado em 1989, Horta trata da inter-relação entre memória, comunicação e linguagem. A seguir, define qual é a linguagem museológica, fazendo um paralelo desta com a linguagem textual e, por fim, aborda a problemática da comunicação no contexto do museu.

No segundo artigo, de 1994, Horta discute semiologia e semiótica a partir de Ferdinand Saussure e de Charles Sanders Peirce, e o processo semiótico da cultura a partir de Umberto Eco, e conclui apresentando em que, no seu entender, consiste o processo semiótico na musealização.

Para alguns a semiótica é vista com restrições. Lauro Zavala diz que, "[...] a semiótica é uma ferramenta [de investigação de recepção] que somente responde a perguntas que começam por 'Como?', e não dá nenhuma resposta a perguntas começadas por 'Por quê?'" (1998, p. 82).

Severas críticas são feitas por Hooper-Greenhill à análise semiótica aplicada aos museus (1996, p. 51-52), pela participação restrita do público no processo de interpretação, e por não colaborarem objetivamente com o processo de desenho de exposições, uma vez que priorizam a análise do produto cultural final. Entretanto, a mesma pesquisadora adota o conceito de semiologia da comunicação de Georges Mounins[16] (idem, p. 53) – estudo dos sistemas de linguagem apreendidos socialmente e compreendidos pela maioria das pessoas. A semiologia da comunicação entende que os índices podem ou não ser interpretados por alguém. Assim, no museu os elementos comunicacionais devem ser produzidos intencionalmente para transmitir mensagens significativas entre os criadores e os leitores.

Para Hooper-Greenhill (1996, p. 55),

> Os museus e as exibições estão saturados de índices, mas são também construídos através de um conjunto de signos e sinais, que na terminologia de Mounin significam que eles carregam mensagens intencionais. Creio que poderíamos legitimamente alegar que as exibições em museus e cartazes, por exemplo, operam dentro de um sistema de comunicação que pode ser aprendido. Existe certamente um argumento a ser preparado sobre quem tem acesso a tal aprendizado social, e quão efetivo é este aprendizado social, mas no momento desejo deixar isso de lado. Se aceitarmos a consideração de Mounin sobre a semiologia da comunicação, e se pudermos para o momento aceitar que as práticas de comunicação dos museus caem dentro de um sistema comunicativo que pode ser socialmente aprendido, então podemos continuar a dizer que todos os atos comunicativos nos museus consistirão de: primeiro, signos e sinais, que carregam mensagens intencionais: e segundo, índices significativos, que podem ou não se tornar importantes através de um processo de interpretação.

Hernández Hernández (2001, p. 205) concorda com Hooper-Greenhill que a intenção dos profissionais deva estar claramente expressa na exposição para que haja comunicação:

> Opinamos que o êxito de uma exposição está em ter muito claro o que é o que queremos comunicar. Deve haver uma mensagem geral, suporte de toda

[16] MOUNIN, G. **Semiotics praxis**: studies in pertinence and in the means and expression of communication. New York; London: Plenum Press, 1985.

> comunicação. Para transmitir tal mensagem se utilizam signos, considerados como veículos através dos quais se realiza a dita comunicação, entre os que podemos citar os objetos, os textos, as fotografias, as maquetes, o espaço da exposição e a iluminação.

Em síntese, de acordo com a semiologia da comunicação há sempre duas leituras possíveis em um processo comunicacional, que interagem entre si: uma objetiva e outra subjetiva. As duas concomitantemente consistem na experiência única que é a visita a uma exposição.

Nessa circunstância, a museologia tem na semiótica ou mesmo na semiologia da comunicação um referencial orientador adotado por alguns, para pensar, sobretudo, no processo de produção de exposições e na exposição museológica como produto final e como linguagem estruturada e carregada de intenções institucionais. Não quero aqui defender ou rechaçar essas posturas teóricas, mas tenho que destacar que, por um viés, essa postura é aplicável por aqueles que teorizam sobre processos de produção, refletem sobre o impacto dos recursos expográficos no público e se interessam por descrições sobre o comportamento do público, como Eliseo Veron e Martine Levasseur na conhecida obra "Ehtnographie de l’exposition" (1991). Para esses autores, um estudo sobre o comportamento do público envolve a análise da exposição, das propriedades e do projeto dos idealizadores, o que indica uma gramática de produção, e as leituras dos visitantes, o que envolve uma gramática de reconhecimento (idem, p. 43). Por outro viés, essa postura é limitada, pois não avança na complexidade da relação do público com a exposição e tampouco colabora para com uma teoria compreensiva da recepção de museu. Creio, inclusive, que a semiótica em museus, apresentada aqui de uma forma simplificada, é um tema difícil e polêmico e deveria ser analisado em profundidade em outra pesquisa. Por acreditar que há controvérsias com relação a esta questão – pensar no museu à luz da semiótica – Meneses considera que a "[…] digressão seria longa e espinhosa, em razão do terreno movediço e lacunoso […]" (1994, p. 37).

Quero, no entanto, destacar que a semiótica (e mesmo a semiologia comunicacional) pensa na recepção do ponto de vista da produção, ou seja, dos parâmetros definidos pelo emissor, quando o que proponho nesta pesquisa de doutorado é pensar na comunicação privilegiando o pólo receptor, ou ainda, pensar no processo de comunicação de forma processual e integrada, mas a partir da recepção. Esse modelo pressupõe que há uma forma particular de interação entre o emissor e o receptor. O modelo da interação, conforme proposto por Martín-Barbero, desloca a atenção do meio para as mediações e, conseqüentemente, as reflexões em comunicação da semiótica para as relações interativas que se dão no e fora do museu entre sujeitos, interações essas mediadas pelo cotidiano do público.

CAPÍTULO 1

OS SUJEITOS DO MUSEU

> "Os dados e as decisões são trabalhados concomitantemente, num permanente processo de construção e avaliação. No processo, todos são participantes ativos, ao construir e ao avaliar: alunos, pais, professores e monitores. O autor, mesmo que mantendo-se 'distante' para manter a objetividade, coloca a sua experiência e como participante ativo do processo de pesquisa e de desenvolvimento do projeto."
>
> Ivo Leite Filho

Podemos dizer que a comunicação museológica só se efetiva quando o discurso do museu é incorporado pelo visitante e integrado ao seu cotidiano em forma de um novo discurso. O público de museu se apropria do discurso museológico, (re)elabora-o, e então cria e difunde um novo discurso e o processo recomeça, sendo que esse novo discurso será apropriado por outros e a história se repete. É mais que um processo, é uma dinâmica, e são vários os sujeitos que participam dela. O público é um dos vários sujeitos do museu. Na outra ponta está o criador do objeto – que no museu adquiriu um *status* museológico ao ser inserido em um novo universo simbólico – e seus usuários. No museu estão os sujeitos promotores da musealização – o pesquisador, o documentalista, o conservador, o museólogo e o educador, dentre outros que compõem os recursos humanos da instituição. São sujeitos todos aqueles profissionais de museu que atuam coletando, conservando, documentando, estudando e comunicando, que participam ativamente da construção dos múltiplos – e às vezes fragmentários – sentidos que são atribuídos consciente e sucessivamente no decorrer da trajetória museológica do objeto. Esses atores participam também da construção do discurso museológico que alimenta os discursos comunicacionais.

O público, o autor e o usuário do objeto e o profissional de museu, todos são sujeitos, e muitas vezes esses sujeitos estão distantes entre si geográfica ou culturalmente; existem no presente ou existiram no passado e nem sempre se encontram, pois nem sempre estão fisicamente presentes no museu, mas todos são sujeitos porque participam da (re)significação do objeto patrimonial e da circulação da significação (CURY, 2004b, [p. 4]).

Deslocar as atenções para a recepção – quer dizer, para o público – fez deslocar igualmente os nossos olhares para todos os sujeitos do processo de comunicação. Muito embora o desvelar do público como sujeito seja de vital importância para a compreensão contemporânea da comunicação museológica, considero vital também atribuir ao profissional de museu a mesma consideração. Entendo que a simetria de papéis deva ser observada para que não se construa uma imagem para um em detrimento do outro. O museu é espaço de inúmeros sujeitos, do passado e do presente, daqui e de outros lugares, de culturas diferentes, com o mesmo ponto de vista ou com divergentes e diferentes posições. Ao admitir que há um sujeito, muitos outros aparecem. Um sujeito se faz na relação com o outro, nos fazemos sujeitos na interação com outro sujeito, isto porque a comunicação provoca o estabelecimento de vínculos e os vínculos só são possíveis com a comunicação de sentidos. Melhor dizendo, não somos sujeitos sozinhos e não (re)significamos sozinhos, nós (re)significamos com outros, é uma atuação mútua e compartilhada entre o público e o museu.

Participamos – criador, produtor, usuário, público, profissionais – do processo de comunicação museológica em diferentes posições, e estas posições definem como nos fazemos como sujeitos.

1.1 O público como sujeito

Ao público foi reservado o papel de escritor porque ele participa como criador do discurso museológico. Criar e escrever suplanta o papel que lhe foi atribuído por muito tempo de leitor-decodificador, pois ao ler ele interpreta e ao interpretar ele recria. Com referência a isso, Cury (2003c, p. 49-50) fala sobre a sua experiência como coordenadora de exposições:

> A exposição foi pensada para exigir algo do público: este deveria ser constantemente desafiado, convidado a dela participar efetivamente. Nunca vislumbramos uma exposição na qual as pessoas recebessem a informação passivamente ou fossem colocadas diante de um objeto e não compreendessem a sua importância dentro de seu contexto cultural e social. Tínhamos a certeza de almejar uma exposição em que o público tivesse, além de uma participação ativa, uma qualidade participativa numa dimensão cognitiva.
>
> A exposição e o discurso expositivo estariam sendo organizados de modo a ser possível, ao público, a leitura daquilo que estava sendo exposto e que, ao final da visitação, ele tivesse um conjunto de informações articuladas a respeito do passado pré-colonial.
>
> Qualidade participativa numa dimensão cognitiva significa ter o público como leitor, e a exposição, como um texto legível, pelo qual o público, em sua visita, pudesse ter a compreensão do todo […].
>
> Queríamos também que o público, após sua participação como leitor, pudesse ter uma participação criativa, com o intuito de poder apropriar-se da Exposição e perceber as conexões possíveis [pensadas como tal]. O projeto museológico apontou para a possibilidade de conexões entre todos os módulos [conceituais]. A partir da leitura a respeito do que estava sendo exposto, o público faria as conexões, recriando o discurso expositivo. Com essa participação criativa, o visitante deixaria de atuar como leitor e passaria a ser autor da exposição e escritor do discurso expositivo.

Frayze-Pereira realça que é a leitura que concretiza uma obra como tal e que aproxima dois pólos – o emissor e o receptor – e dois universos distintos. "Nesse sentido, importa conhecer a visão do espectador com relação a uma exposição pública de 'arte de loucos' [objeto de estudo

do pesquisador], escutar a fala do silencioso sobre o silenciado e aguardar o que a partir daí poderá ser pensado" (1987: 7). O autor destaca que no ato da leitura há recriação (idem, 12). Sendo assim, podemos dizer que há três participações unidas entre si: a leitura, a interpretação e a recriação. São três ações distintas que ocorrem sucessivamente e são indissociáveis: não há leitura sem interpretação (do contrário, não houve leitura de fato) e não há interpretação sem leitura (que é o que possibilita a interpretação) e a interpretação em si é recriação. Fazemos aqui um jogo de idéias entre leitura, interpretação e criação para reafirmar o que foi dito por Ferrari: "Saber ler hoje não implica em decodificar palavras. Saber ler hoje é produzir sentido. Este é um processo que se aprende, mas principalmente, que tem que ser exercido com espírito crítico" (1999:, Resumo). Ferrari amplia o jogo de idéias: une à leitura e à interpretação a (re)significação. Essas ações são indissociáveis na recepção realizada por indivíduos-sujeitos.

Para Frayze-Pereira, o público-intérprete interroga de modo a obter de uma obra a resposta mais reveladora para ele, o público. Entende que uma obra tem em si a potencialidade de suscitar significados novos, em vez de conter em si múltiplos significados que precisam ser decifrados e desvendados pelo espectador (1987, p. 209). Para o autor, "[...] a leitura de uma obra é trabalho e não deciframento, [...] é instauração do sentido e não mero desvendamento de um significado que se crê já depositado em si mesmo na obra [...]" (idem, p. 213).

Hooper-Greenhill (2001b, [p.9]), célebre pesquisadora em museologia, defende que "Dentro dos museus que genuinamente consideram e se programam para a experiência dos visitantes, o conceito de construção de significados tornou-se rapidamente influente e existe mais sobre o entendimento de que a significação não é fixa ou singular, mas fluida e plural."

Valente dá ênfase à figura do visitante ao "penetrar a relação visitante/museu, a partir dos significados e representações que nela se processam [...]". De fato, são relações de produção e troca de significações que se processam dinamicamente entre inúmeros sujeitos. "A tendência

interpretativa está centrada na busca dos significados e significações das ações sociais que estão na trama das relações" (1995, p. 109). "A importância da investigação [de recepção], portanto, reside na captação dos diversos significados atribuídos à exposição pelos visitantes" (idem, p. 125).

O público ativo em interação com a exposição é que lhe dá forma e conteúdo definitivo, isto porque o público é parte integrante da exposição (GARCÍA BLANCO, 1999, p. 7).

A antropologia e a sociologia trouxeram para os museus a noção de público visitante como sujeito, quando o profissional de museu recorreu a essas áreas para substituir a postura behaviorista dominante nos processos educacionais, expositivos e, conseqüentemente, avaliativos. Para Hooper-Greenhill, a substituição seria inevitável pois o behaviorismo tem sua raiz na observação das reações de animais e coisas enquanto a antropologia e a sociologia têm suas raízes na observação de homens (1996, p. 81-82).

Hoje sabemos que o público é sujeito da construção de seus conhecimentos – inclusive em museus –, e portanto, de sua própria aprendizagem dentro e fora dessa instituição. Para isso, as situações educativas são voltadas à aprendizagem e esta se dá com a experiência do público que, pelas suas qualidades, é uma experiência estética. Segundo Dewey, uma experiência de qualidade é completa e consciente, integrada e delimitada, íntegra de maneira a alcançar a consumação. "Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência" (DEWEY, 1990, p. 247), e que atenda aos princípios de continuidade e interação propostos pelo filósofo, ou seja, que a experiência educativa ou expositiva em museu esteja "conectada com as suas [do público] experiências anteriores e que influencie positivamente suas experiências futuras" (*apud* ANSBACHER, 1998, p. 44).

Tratar a visita ao museu como uma experiência abre muitos horizontes e descobertas quanto ao papel do público na instituição museal, de acordo com Eilean Hooper-Greenhill (2001b, p. 8):

> Dentro dos museus, uma vez reconhecida a importância da experiência do visitante, perguntas começam a ser feitas sobre o que eles aprenderam. As respostas são freqüentemente surpreendentes, e muitas vezes têm muito pouco a ver com a informação de aprendizado. As exibições são produzidas para a comunicação de declarações cheias de significado visual e textual, mas não existe garantia de que o significado pretendido será alcançado. Os visitantes das exposições em museus respondem de diversas formas. Eles podem ou não perceber os significados pretendidos, e percebendo-os, podem ou não concordar com eles, achá-los interessantes, ou prestar atenção a eles.

"Os visitantes usam suas próprias estratégias de interpretação para obter o sentido das exposições que encontram durante suas visitas a museus" (HOOPER-GREENHILL, 2001f, [p. 3]). Essas estratégias interpretativas são montadas pelo público a partir de seu próprio repertório de conhecimentos, vivências e valores. Em interação com a exposição, o público mobiliza de sua experiência vivencial os aspectos para sua interpretação. Um dos ingredientes para a interpretação é a imaginação do público que resulta do envolvimento emocional do visitante com a exposição, mediada pela sua biografia. Seguindo esse raciocínio, fica fácil entender que a partir de seu mapa cognitivo, a ação do público circula naturalmente entre a aceitação e a rejeição de um discurso. E não podemos negar que rejeitar é ação de um sujeito tanto quanto aceitar.

No entanto, o público como sujeito é plural e criativo – porque não está amarrado em aspectos interpretativos fechados –, e criativo – porque, quando em interação com o museu, aciona o seu repertório vivencial e cria, na acepção de Hooper–Greenhill:

> Os processos de interpretação dos visitantes não são singulares, mas múltiplos, e procedem de uma série de pontos iniciais. [...] O significado é produzido pelos visitantes dos museus a partir de seus próprios pontos de vista, usando quaisquer habilidades e conhecimentos que possam ter, de conformidade com o contingente de exigências do momento, e em resposta à experiência oferecida pelo museu (HOOPER-GREENHILL, 2001f, [p. 3]).

Nessa linha de pensamento, Silverstone crê que "o significado de um objeto continua no trabalho imaginativo do público que traz isso consigo em sua própria agenda, experiência e sentimentos" (1994, p. 164). No processo de musealização os objetos são retirados do circuito comercial e são inseridos em um novo universo simbólico, sofrendo diversas ações de significação por diversos especialistas de museu, principalmente do investigador, profissional que estuda as coleções, e do museólogo e do educador, profissionais que formulam os discursos expositivo e educativo ou o discurso comunicacional. Cada um em sua posição agrega significado ao patrimônio cultural musealizado, e por isso são curadores. Essa ação curatorial prossegue no processo de comunicação, pois "[…] o sentido de um objeto é significativamente dependente de um trabalho 'curatorial' do visitante, no qual os objetos são reinscritos na cultura pessoal da memória e da experiência" (SILVERSTONE, 1994, p. 165). Assim, o público é curador também. Somos todos curadores em diferentes posições: pesquisador, museólogo, educador, público. Nosso trabalho, inclusive o do público, é aprender a ser curador, aprender a construir significados desde uma lógica inferencial.

Hooper-Greenhill (2001f, [p. 6]) também vê o público como curador em face de uma experiência que lhe é oferecida. Ela indaga sobre qual seria o desempenho dos visitantes na comunicação museológia, e ela mesma responde:

> Espera-se que entrem completamente nos processos de aprendizagem projetados [pelo museu] para captar e acionar os estilos de aprendizagem preferidos [dos visitantes], que encorajem as ligações a conhecimentos anteriores, que encorajem a personalização de sua visita e sua resposta. Eles são encorajados a atuar como co-curadores do processo de aprendizagem e freqüentemente no de exposição também.

Considerando que a interpretação e a (re)significação de uma exposição envolve o uso do espaço, Cristina Freire destacou a ação espacial do público-sujeito em sua pesquisa. "Tal análise revelou que a recepção das obras remete à relação percepção/espaço e implica

respostas afetivas que configuram uma maneira de olhar particular" (1990, Resumo). A seguir, a pesquisadora reconhece:

> [...] a análise, fundamentada na Fenomenologia, recorta nas falas dos sujeitos entrevistados [o público] temas propriamente perceptuais, ligados ao olhar-as-obras-na-exposição, sempre com vistas à apreensão do sentido desse olhar e das visões singulares resultantes. Ou seja, trata-se de uma análise que visa apreender o geral sem abrir mão das perspectivas particulares nasadas [sic] no interior da experiência sensível (idem, p. 38).

Cristina Freire, na pesquisa de recepção que desenvolveu, utilizou-se da análise temática que coloca o público como sujeito da pesquisa sobre a dinâmica que se estabelece entre a obra, o observador e o local onde a obra está exposta (idem, p. 53) e conclui que "há uma relação de co-existência entre o espaço ocupado pelo trabalho e o espaço do espectador" (idem, p. 61). Essa relação é provocada pela exposição, mas definida pelo público que percebe dois espaços, o dele e o do objeto, ou um único, o do objeto pelo qual sente-se rodeado.

Para Veron e Levasseur (1991, p. 40), uma exposição é a espacialização de objetos e seus significados, espaço que o visitante reconhecerá por meio de um percurso próprio para o reconhecimento do que está exposto em termos de objetos e idéias organizados espacialmente. Os autores sugerem: "Do ponto de vista do reconhecimento, o indivíduo visitante procederá por decomposição e recomposição da rede que é a exposição: ele irá, poder-se-á dizer, abrir o caminho para si mesmo. Deveríamos então observar os comportamentos de visita." Eu completaria dizendo que deveríamos observar o comportamento do público na ótica de sua subjetividade ao se apropriar do espaço físico, conceitual e objetual.

A abordagem espacial de Freire e de Veron e Levasseur assemelha-se, em grande medida, às convicções de García Blanco (1999, p. 62):

> Quem sabe, o aspecto mais relevante e o mais significativo deste tipo de exposição [que tem o público como referência] é a ruptura entre o espaço expositivo e o circuito, criando-se uma nova dimensão espacial, a do espaço

> imaginário materializado e representado ficticiamente, dentro do qual o visitante é o ator principal.

Quanto à interação público e espaço expositivo, Bagnall (2003, p. 88) estudou a relação do público com um sítio patrimonial. O estudo desenvolveu-se a partir das formas como o visitante associava o caminhar no espaço patrimonial às suas biografias e conhecimentos sobre o sítio e chegou a algumas reflexões:

> Em particular, os visitantes exigiram que os lugares gerassem emocionalmente respostas autênticas. Eles exigiram uma certeza factual que pudesse ser empregada como um meio, como uma forma de capital cultural. Entretanto, foi um capital cultural mais fluido, e mais relacionado com as vidas cotidianas e histórias de vida dos visitantes do que Bourdieu (1984[17]) poderia admitir.

Bagnall joga com a idéia de autenticidade. Usa-a ao referir-se à autenticidade do bem patrimonial e à autenticidade do ato de interpretar o patrimônio. O autêntico ato interpretativo é legitimado pelo público, respeitando-se as biografias individual e social. É uma autêntica (re)significação.

A capacidade física de uma exposição é apropriada pelo público e possibilita que ele interprete de maneira complexa e diversa com relação a outros visitantes. "Ainda, […] que o relacionamento entre visitantes e os lugares [exposições ou sítios patrimoniais] baseia-se tanto na emoção e imaginação quanto na cognição" (BAGNALL, 2003, p. 87).

Caminhar pela exposição é apropriar-se do espaço e do tempo. Ao apropriar-se do espaço o público cria uma trajetória (circuito) própria, e a apropriação do tempo se manifesta no ritmo de visitação. As formas de apropriação desses dois elementos são de livre-arbítrio do público. Esses dois elementos são constitutivos da exposição e da interpretação e essenciais para a narrativa discursivo-expositiva apresentada ao público para discussão. Apropriando-se do espaço e do tempo, o público apropria-se da narrativa expositiva e a reelabora:

> Depois de uma visita a um museu, os visitantes reconstroem a experiência de forma narrativa. Este fenômeno é inevitável, porque os visitantes de museu chegam sempre com expectativas específicas e têm experiências específicas (relacionadas ou não a museus). Os visitantes demonstram reações específicas ao título da exibição, ao lugar físico, à entrada e à arquitetura do prédio do museu. Eles decidem como conduzir a visita (sozinhos ou com outros, fazendo paradas a fim de contemplar objetos específicos) e usam ou ignoram os elementos paralelos oferecidos (visitas com guia, projeções audiovisuais). Finalmente, chega uma hora em que os visitantes reconstroem para si mesmos a experiência museológica (ZAVALA, 1998, p. 83).

Seguindo o raciocínio de Zavala, as expectativas, experiências e reações do visitante são constitutivas da exposição. O público, sujeito ativo em interação com a exposição, é que lhe dá forma e conteúdo definitivo, isto porque é parte integrante da exposição (GARCÍA BLANCO, 1999, p. 7).

O receptor é sujeito ao fazer a sua leitura interpretativa, ação da recepção. A leitura do público-sujeito é feita a partir do seu contexto de vida, de seu cotidiano. Assim, a leitura do público revela micro-histórias ou subtextos e consiste em mais uma versão de uma verdade parcial. O discurso museológico e expositivo é contextualizado por ele mesmo – o público –, que busca uma razão inferencial a partir daquilo que lhe é apresentado, e faz releituras das tradições acionando o seu olhar contemporâneo. O visitante interpreta contextualmente e sua interpretação é uma reflexão, representa avaliando ou representa criticamente. Ele usa a linguagem para pensar. Cria e/ou alimenta polêmicas quando diverge e negocia, é agente de sua aprendizagem, age subjetiva e intersubjetivamente, dialógica e políticamente porque socializa o sentido, troca as diferenças (Zavala, [2003], p. 28-31). Esse é o sujeito que denominamos genericamente de público.

O público que não frequenta o museu, o não-visitante, é sujeito também, isto porque ele “usa o museu”. O uso se dá pela participação na construção social do que seja um museu, uma

---

[17] BOURDIEU, P. **Distinction**: a social critique of the judgement of taste. London: Routledge: Kegan Paul,

construção que se dá no imaginário desse sujeito, mas com certeza esse imaginário dá forma social a essa instituição. O não-visitante tem essa participação e como ela se dá precisa ser investigada. Também poderia ser investigada a forma dada à instituição por esse não-visitante que faz parte de uma audiência museal. A ação do não-visitante de museus já vem ganhando espaço nas pesquisas de audiência de museus como por Nick Merriman (1997, p. 149-171) e por Brian Longhurst, Gaynor Bagnall e Mike Savage (2004, p. 104-124). Para esses últimos o "estudo de audiências de museu pode, portanto, indicar mais que o processo de visita por si. Levando este assunto seriamente, nós temos talvez apontado como os museus figuram na consciência popular do cotidiano da audiência" (2004, p. 122).

Por audiência Bagnall (2003, p. 96-97) entende o público regular do museu, mais o público potencial, englobando o visitante e o não-visitante. Bagnall explica que o termo audiência foi incorporado pelo campo museológico para acompanhar as pesquisas atuais de recepção em diversos contextos, como teatro e cinema. Então, o visitante e o não-visitante fazem parte da audiência e merecem ser considerados em estudos de recepção, embora de maneiras diferenciadas.

Por conseguinte, visitar ou não visitar um museu é uma escolha. Tirando-se certos impedimentos possíveis (distância, recurso financeiro), é uma escolha feita pelo sujeito. E por que ele fez essa escolha? Esta é uma questão fundamental para os profissionais de museus. Respondê-la não é fácil, mas a dúvida deve estar na agenda de nossas preocupações profissionais. Eilean Hooper-Greenhill (2001a, [p. 5]) discorre sobre alguns dos motivos dessa escolha dos visitantes:

> No entanto, representam [as subjetividades do público] o sentido construído a partir da experiência, ou a antecipação de tal sentido, que informa a decisão de visitar um museu ou de se manter a distância. Para muitos que não foram estudantes bem sucedidos, a decrescente abertura educacional de museus não é atraente, e para aqueles que não se sentem confortáveis com as

---

1984.

> estruturas sociais formais, o estilo autoritário das construções de museus e espaços não oferece o passatempo relaxante que procuram. E para aqueles cujas histórias são contadas a partir de uma perspectiva que consideram estranha, o museu representa um espaço a ser evitado ou recusado.

O não-visitante sujeito sabe, mesmo que intuitivamente, que o museu é um espaço seu também e que seu formato deve ser revisto. Ele é sujeito porque está sempre nos informando sobre isso e precisamos estar abertos a seus anseios de cidadão.

1.2 Expressões do público-sujeito

Dentro da audiência do museu temos infinitos sujeitos e alguns públicos específicos que se caracterizam pela faixa etária, dificuldades de acessibilidade, ou pela forma de participação no processo museal. Caracterizam-se como sujeitos, mesmo integrando um grupo que não permaneceu limitadamente como se fora uma categoria genérica, homogênea e composta por indivíduos passivos e submissos à caracterização geral do grupo[18]. Eu os entendo como sujeitos que compõem um grupo e que, por isso, possuem algumas estratégias interpretativas específicas, mesmo que atendendo a uma situação, e que reivindicam do museu estratégias de comunicação específicas.

O sujeito coletivo, designação desta autora, engloba todos aqueles sujeitos que participam do processo de musealização de um museu comunitário. Na concepção de sujeito coletivo não há a idéia de público interno (o profissional) e externo (o visitante), pois todos atuam igualmente na concepção, planejamento e desenvolvimento do processo museológico e dão uma forma

[18] Eliseo Veron e Martine Levasseur (1991, p. 128-129) já levantaram anteriormente esta questão: "O problema que levantamos assim é comum ao bem de outras mídias: parece-nos urgente ultrapassar uma caracterização do 'alvo' que se limita a concebê-la como um público passivo descrito em termos de categorias socioprofissionais. Consumir uma mídia (quer se trate de uma exposição, de uma revista ou de uma emissão de televisão) é uma atividade através da qual o ator social negocia sua relação com a cultura e, por seu meio, a enunciação do discurso." (destaque dos autores).

especial – de acordo com a preferência do coletivo – ao processo curatorial[19]. Maria Célia Santos sintetiza o processo museológico comunitário como ação interativa e considera o processo museológico como enriquecedor da dinâmica do processo social. A partir daí define o "fato museal como a qualificação da cultura em um processo interativo de ações de pesquisa, preservação e comunicação, objetivando a construção de uma nova prática social" (1995, p. 247).

O professor de ensino fundamental e médio é sujeito quando é integrado ao processo de visita de seus alunos desde os primeiros momentos de preparação. Köptcke, para atingir tal finalidade, foi até a escola e aplicou uma avaliação pró-ativa entre o professor e o educador de museu (ela mesma) e entre a escola e o museu:

> Tais percepções decorrem, acreditamos, da forma de condução dos procedimentos metodológicos, suficientemente flexíveis para integrar, desde o primeiro momento, da interação observador-observado, reações, desejos e opiniões dos observados e para admitir concessões, favorecendo uma situação participativa, compartilhada e reflexiva, em que a escuta do observador possa atentar para informações muitas vezes inusitadas, que ultrapassam as questões previamente estabelecidas (KÖPTCKE, 2003, p. 80-81).

Em outra situação a mesma autora estuda a relação do professor com o museu e apresenta, organizadamente em tipologia, os comportamentos deles como soluções pedagógicas criativas a serem consideradas pelo museu. No entendimento da pesquisadora, os professores são, por definição, os responsáveis por todo o projeto e os principais mediadores entre os estudantes e o museu (KÖPTKE, 1998, p. 12).

[19] No caso dos museus comunitários nem sempre o objeto é retirado de seu circuito de uso, mas é olhado de uma forma particular pois é observado como patrimônio de um grupo. Nesta situação seria possível aplicar o que Mario Chagas define como um olhar museológico sobre as coisas materiais, ou seja "[…] uma atitude crítica, questionadora capaz de um distanciamento reflexivo diante do conjunto de bens culturais e naturais" (1996, p. 99).

Na opinião de Beatriz Freire (1992), o professor que vai ao museu com seus alunos é sujeito. Ela analisa a forma como os professores apreendem os discursos institucionais, expositivos e educacionais, e os transformam em práticas ao visitarem o Museu de Folclore Edison Carneiro, no Rio de Janeiro, com seus estudantes.

A escola e seus funcionários e professores, os alunos e seus pais; a universidade (a Universidade de São Paulo-USP); o centro de ciência (a Estação Ciência/USP), o coordenador (LEITE FILHO, 2003) do projeto (Circuito Ciência), os monitores: indivíduos-sujeitos, sujeitos coletivos, sujeitos institucionais: cada um, ou cada parte participando como ator na construção de uma experiência coletiva e contribuindo para que a Estação Ciência e a USP se façam ativas diante da educação científica. Todos constroem a sua posição social ao se tornarem sujeitos.

A criança e seu professor são sujeitos ao participarem de "visitas orientadas [no Museu de Arte Contemporânea da USP] em que o processo de ensino-aprendizagem em arte esteja vinculado a momentos de brincadeiras, jogos e alegria, na busca de experiências significativas e expressivas para o aluno e para o educador" (FRANCOIO, 2000, p. 21).

O museu vem tendo, a partir do século XX, uma participação crescente da criança de maneira que essa instituição vem buscando se apoiar em teorias da cognição e da aprendizagem ao desenhar as exposições e ações voltadas a esse público. A participação do público infantil no museu abriu espaço para a consideração da participação de famílias. Nesse caso, também os museus buscaram suporte para responder a essa participação em estudos sobre comportamento e percepção de grupos familiares (STUDART, 2000).

A crescente participação como sujeitos de portadores de deficiências visuais, auditivas, físicas e mentais na sociedade chegou aos museus brasileiros. Amanda Tojal (1999), ao considerar o público portador de deficiências de diversas naturezas como sujeitos colocou-se como sujeito, e juntamente com esse público desenvolveu uma experiência referencial. O atendimento de

portadores de deficiência dependeu da preparação da museóloga para esse fim. A preparação ocorreu com a interação dela com o público no espaço do museu. A interação entre sujeitos permitiu o atendimento desse público e a construção de um conhecimento museológico a partir da avaliação permanente do programa pioneiro "Museus e Público Especial" do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, entre 1991 e 2003. Esse programa foi sendo aprimorado, ao passo que a instituição foi se adequando à nova situação que o público especial fez desvelar. Se o programa foi aprimorado, o museu também, porque quanto mais compreendemos qual é a participação dos sujeitos no museu, maior é a participação dessa instituição na dinâmica cultural e na construção de uma cidadania voltada à defesa do patrimônio cultural.

Esses são alguns exemplos que apresentei para enriquecer com dados reais os argumentos sustentados nesta pesquisa. São alguns, e esses, bem como qualquer outra manifestação de respeito ao público devem ser valorizados.

1.3. Expressões do museu e do profissional-sujeito

O profissional de museu é sujeito. Barbosa, em sua pesquisa, tem esta opinião quando quer saber: "Quem são as pessoas que fazem e pensam esse museu [Museu de Arte de São Paulo – Masp]? Como eles entendem o seu papel dentro da instituição e o papel do museu na sociedade?" Tais perguntas viriam a colaborar para que o Masp tivesse também o papel de sujeito institucional ao alcançar "[...] a compreensão do lugar que o Masp ocupa na cultura brasileira". A autora acredita ainda que é possível "[...] traçar um perfil da instituição através dos indivíduos que lhe dão corpo" (1994, Resumo). Quanto à instituição como sujeito, Barbosa entende que o Masp – e eu diria que cada museu – tem um *ethos* próprio, pois é uma

unidade com características próprias dentro do mundo dos museus. A instituição museológica, como sujeito, constrói e apreende a sua "individualidade" institucional e tem consciência dela. Para Cristina Freire, "O museu constitui um todo que inclui sua localização, seu edifício, seus arredores, sua coleção, em uma palavra – seu *lugar*" (1995, p. 80, destaque da autora).

Vieira igualmente busca no Masp um papel de sujeito institucional em interação com o sujeito público e indaga sobre isso em sua pesquisa:

> Há um outro vértice de análise em nosso trabalho e este diz respeito ao museu. Na Mostra da Pintura Francesa no Acervo do Masp poderemos identificar, a partir das respostas dos sujeitos [público espontâneo], uma proposta do museu junto ao público? Qual o espaço que o museu colocou como proposta de encontro entre o espectador e a obra através de seus instrumentos: forma de divulgação, possibilidade física (ou não) de uma relação de intimidade entre o público e a Mostra, formas de divulgação, textos indicativos, existência ou não de monitorias especializadas, etc. (1997, p. 44).

A museóloga Cristina Bruno (1984) é categórica ao afirmar que o museu é uma instituição com responsabilidades específicas e próprias, propostas de trabalho, trajetória institucional construída, ações concretas. Também coloca o museu (e seus profissionais) e o público como sujeitos do processo de comunicação. Para tanto, promove uma avaliação museológica institucional aproximando intenção dos sujeitos realizadores e resultados coletados com o sujeito-público. Enfim, promove um estudo da interação entre instituição e visitante.

O museólogo é sujeito porque fez rever o processo de comunicação em museu ao perceber que a proposta do processo comunicacional museológico não está na mensagem e sim na interação, espaço de encontro entre emissor e receptor, espaço de negociação e estruturação do significado. O museólogo tornou-se sujeito quando abdicou da posição de (re)codificador e transmissor de mensagens a um público-alvo. Coube, às vezes cabe, ao museólogo demonstrar que a instituição propõe mas não define o significado da mensagem porque o público tem o direito de questioná-lo e mesmo de (re)significá-la. Coube ao museólogo reposicionar a

avaliação de exposições retirando-a do "final da linha" do processo para o espaço de interação (CURY, 1999, p. 24-25). O museólogo inovou ao entender a sua participação como ora de mediador cultural (entre o museu e o público e entre culturas), ora de negociador do significado da mensagem. Se o público negocia essa negociação se dá com – não somente, mas essencialmente – o museólogo.

O museólogo (e o educador de museu) torna-se sujeito quando redimensiona a sua participação profissional, "[…] que de mero retransmissor de saberes se converte em formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, memória viva da instituição que dá relevo e possibilita o diálogo entre gerações" (MARTÍN-BARBERO, 1997a, p. 20).

Na comunicação museológica de sentidos o pesquisador da disciplina básica[20] cria discursos científicos carregados de significação. Os profissionais de museus envolvidos em processos de concepção de exposição elaboram seus discursos e significações a partir do discurso científico. É uma outra elaboração e um outro discurso que não nega o científico, mas é diferente porque se conecta com o cotidiano do público. Esse discurso tem a forma expográfica. O educador cria o discurso educacional, que é uma outra elaboração que não nega as anteriores, mas é diferente porque se estrutura na construção de situações de aprendizagem a partir do patrimônio cultural musealizado e na relação interpessoal e intersubjetiva com o público, potencializando a interação, o conhecimento que o museu produz e o cotidiano das pessoas que o visitam (CURY, 2004b, [p. 7]; CURY, 2003c, p. 52-54). Nessa perspectiva, reafirmo que todos somos, cada um na sua posição, curadores. E como atua o curador? Na visão de Hooper-Greenhill (2001b, p. 12):

> O significado nos museus é construído pelos curadores através dos meios nos quais objetos são colocados juntos […]. Estas interpretações da

[20] O pesquisador da disciplina básica é, em um museu universitário, aquele que estuda as coleções. Uso essa denominação pois nesse tipo de museu há os pesquisadores de disciplinas aplicadas como o museólogo e o educador.

> curadoria estabelecem agendas para os visitantes e criam formas para ver e saber. Elas levam em si mesmas mensagens ideológicas que podem ser poderosas e muito enriquecedoras. Para os curadores, as coleções são a matéria-prima na qual impõem visões do mundo. Existem escolhas a serem feitas sobre como as coleções são usadas para apresentar as visões de quem sobre o mundo, e as escolhas são significativas.

No museu os profissionais da área museológica são os sujeitos internos do processo de comunicação museológica:

> Os discursos expositivo e educativo não coincidem com o discurso científico. Partem dele e se referenciam nele, mas são outras formas discursivas e são estruturados por profissionais da área museológica, seja para delinear as idéias, seja para eleger formas de reconhecimento e de pertencimento, seja para averiguar se as idéias serão corretamente concretizadas no espaço expositivo e na fala educativa. A eficácia de uma exposição e de uma ação educativa depende dos profissionais da área museológica. Para tanto, eles devem assumir o papel de sujeito do processo comunicacional (CURY, 2004c, [p. 5]).

O educador de museu é sujeito quando elabora ações para que o "outro" seja igualmente sujeito. Ferrari preocupou-se com a preparação dos professores para interpretar a arte contemporânea (1999, p. 8):

> Assim, acreditamos que se o professor se situasse em um parâmetro atual, a partir do próprio contemporâneo, ele começaria a entender a importância do contexto para a leitura da obra de arte e tenderia a modificar sua primeira apreciação baseada apenas nas "fórmulas resumidoras", demonstrando menos resistência ao contato com a obra de arte contemporânea (destaque da autora).

Com a mesma preocupação, Francoio formou-se para interagir com o público infantil (2000, p. 21):

> No contexto do museu, atentos à necessidade de construção de uma proposta de trabalho que respeite as características do desenvolvimento das crianças, que estimule e aprofunde a leitura da obra de arte, de modo a ampliar a presença do público infantil, iniciamos esta pesquisa.

Sob outro viés, Volkert em 1991 (p. 48) projetava para o futuro a atitude daqueles responsáveis por exposições:

> Além disso, as exposições mudarão do monólogo para o diálogo. Esta mudança exigirá dos criadores de exposição que dêem um passo à frente e se identifiquem para o público. Isto pode literalmente significar que os produtores de exposição assinem pela autoria e a desmistificação do processo com um produto que dê o tom da conversa. Esta abertura emergente produzirá mudanças filosóficas fundamentais nas apresentações dos museus.

Lauro Zavala ([2003]), quando trata da comunicação museológica, também fala de um museu emergente, e Eilean Hooper-Greenhill (2001b, [p. 12]) fala de um renascimento do museu:

> O "museu" permanece um aberto e capacitado conceito que oferece múltiplas oportunidades para a reinvenção institucional e curadoria criativa, e para novas formas de pensamento sobre museus, como organizações educacionais e sociais inclusivas. O museu que sobrevive no século 21, o pós-museu, estará baseado na capacidade de resposta e consulta, participação, colaboração e abertura. Ele envolverá uma democratização ao seu acesso e ao uso de recursos, e a feminização de conhecimento, valores e processos profissionais. O pós-museu deve reconhecer sua posição dentro das políticas culturais (destaque da autora).

Daí eu pergunto: Em que medida a responsabilidade pela emergência de um "novo" museu depende da comunicação e dos sujeitos que dela participam?

Há, certamente, uma reciprocidade entre público e museu. O museu só existe porque existe público. É o público que faz o que o museu, a exposição e a ação educativa são. Indo além, são os usos que o público faz do museu que lhe dão forma social (HOPER-GREENHILL, 2001d; CURY, 2004a).

Vendo de outra maneira e somando à anterior, há reciprocidade entre o profissional e o público, uma vez que o "sucesso do processo de comunicação ocorrerá se ambos os extremos participarem ativamente, pois uma boa exposição será aquela em que as respostas dos visitantes são tão criativas quanto a proposta da equipe do museu" (JANINI, 2002, p. 19).

Eu acrescentaria que o museu se faz sujeito (igualmente seus profissionais) quando se dá a manifestação ativa do público.

Por outro lado, tanto o emissor quanto o receptor são sujeitos, mas sujeitos que trocam os papéis de enunciador e enunciatário (BACCEGA, 2000-2001, p. 20). Entendemos que o museu – por meio de seus profissionais – elabora enunciações discursivas, sendo uma instituição enunciadora, ao passo que o público é enunciatário. No entanto, um museu em interação com a sociedade faz sobrepor esses papéis:

> O museu cria a unicidade de seu discurso a partir da (re)elaboração dos múltiplos discursos sociais. É, então, enunciador-enunciatário. O enunciatário-enunciador, o público, é enunciatário do discurso museológico e dos múltiplos discursos sociais que circulam em seu universo, e enunciador quando, a partir do "discurso original", cria outro discurso (CURY, 2004b, [p. 3]).

A reciprocidade relaciona-se com a legitimação da participação dos atores do processo de comunicação museológica:

> Em outras palavras, quem visita um museu é legitimado por este e, a sua vez cada museu parece estar legitimado pelos visitantes atraídos para visitar seu interior, seja pela quantidade de visitantes (no caso dos museus mais espetaculares) ou pela sua qualidade (no caso dos museus menos espetaculares) (ZAVALA, [2003], p. 26).

Quando o museu reconheceu o público visitante como sujeito, revelaram-se, concomitantemente, vários outros sujeitos do processo, além daquelas autoridades museais já reconhecidas como tais. Ao público foi atribuído o papel de sujeito quando conquistou o seu lugar de ator social ativo, participante e criativo nos processos culturais. Aos profissionais de museu foi atribuído o papel de sujeitos quando deflagrou-se a complexidade de participação do público e, por conseqüência, foi-lhe atribuído um papel de sujeito que atua interdisciplinarmente. Se a participação do visitante atinge o nível de leitura/interpretação/(re)significação e, portanto, de criador, todo profissional que, como

enunciador do discurso museológico é igualmente ator, participante ativo e criativo, é criador. Todos, profissional e público, somos sujeitos do museu, porque somos atores. O sujeito é o protagonista. Todos somos sujeitos, todos somos protagonistas.

CAPÍTULO 2

COMUNICAÇÃO EM MUSEUS E COMUNICAÇÃO MUSEOLÓGICA

> "Ainda hoje, há gente que pensa que a recepção é programável e que o próprio receptor não é senão uma vítima manipulada dessa recepção. Esse é um extremo. O outro extremo é desconhecer todos os saberes dos produtores, saberes cada dia mais especializados, mais profundos. Esses dois extremos não são contraditórios."
>
> Jesús Martín-Barbero

A idéia de comunicação sempre esteve próxima do museu. O ato de comunicar foi, por muito tempo, e talvez ainda seja, associado ao de expor (ou exibir), e a exposição (ou exibição como ostentação) sempre esteve associada ao colecionismo e à preservação.

Entretanto, a aproximação entre o campo da comunicação e o museu, e conseqüentemente das exposições e de outras ações é recente, vale dizer, refletir sobre como o museu atua comunicacionalmente considerando os avanços das pesquisas da ciência da comunicação é relativamente recente.

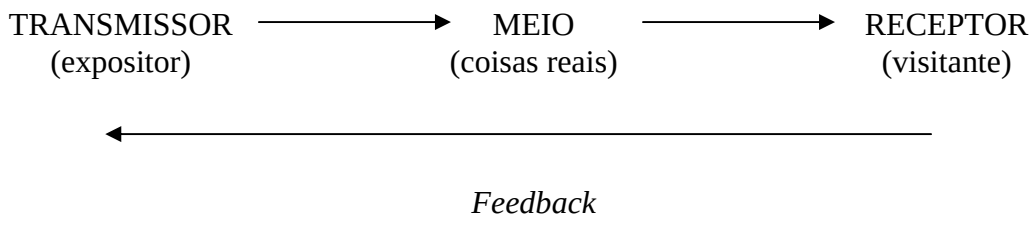
Neste capítulo será abordada a comunicação no museu a partir de dois pontos de vista ambíguos: o modelo condutivista e o da interação. Estes dois pontos podem ser também apresentados e analisados pelas abordagens transmissiva e cultural (HOOPER-GREENHILL, 2001h, p. 15), ou da interação (CURY, 1999, p. 23-25). Destaco que as abordagens apresentadas co-existem nos museus, apesar da superação de algumas idéias e dos avanços das discussões do campo da comunicação.

2.1 Museu transmissão

Um dos marcos referenciais dessa aproximação de campos – ciência da comunicação e museologia – foi proposto por Duncan Cameron no final da década de 1960 na América do Norte.

Cameron, em 1968[1], buscou na obra "Teoria matemática da comunicação", de 1949, o modelo original de Claude E. Shannon e W. Weaver, desenvolvido para explicar a comunicação elétrica. O modelo de Shannon e Weaver entendia que a unidade de informação era o número binário – bit – pelo qual podia-se medir a quantidade de informação gerada (por uma fonte) e enviada (pelo transmissor) por segundo por meio de determinado canal de comunicação, e a recebida (pelo receptor), assim como codificar a mensagem oriunda de uma determinada fonte (HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, 1998, p. 15):

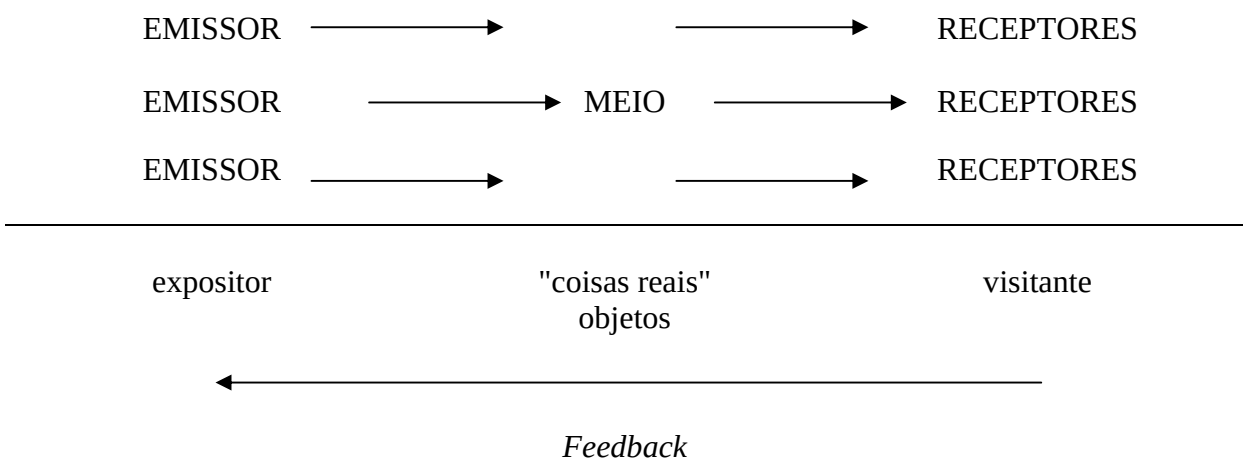
Cameron agregou a esse modelo o *feedback* (HOOPER-GREENHILL, 1996, p. 56). Essa proposta pode ser assim visualizada em sua forma mais simplificada,



É patente a linearidade do processo e sua característica mecânica, rígida e ao mesmo tempo simplista. Aqui, o museu é o gerador de informação – o transmissor codifica a mensagem transmitida pelo meio que, ao chegar ao cérebro do visitante, é compreendida. Presume-se a

presença de ruídos de comunicação, como a presença de muitas pessoas na exposição, fadiga do público, etc.

Posteriormente Cameron – entendendo que em um museu há uma fonte, a própria instituição, e diversos emissores e receptores – desdobrou o esquema anterior da forma abaixo:

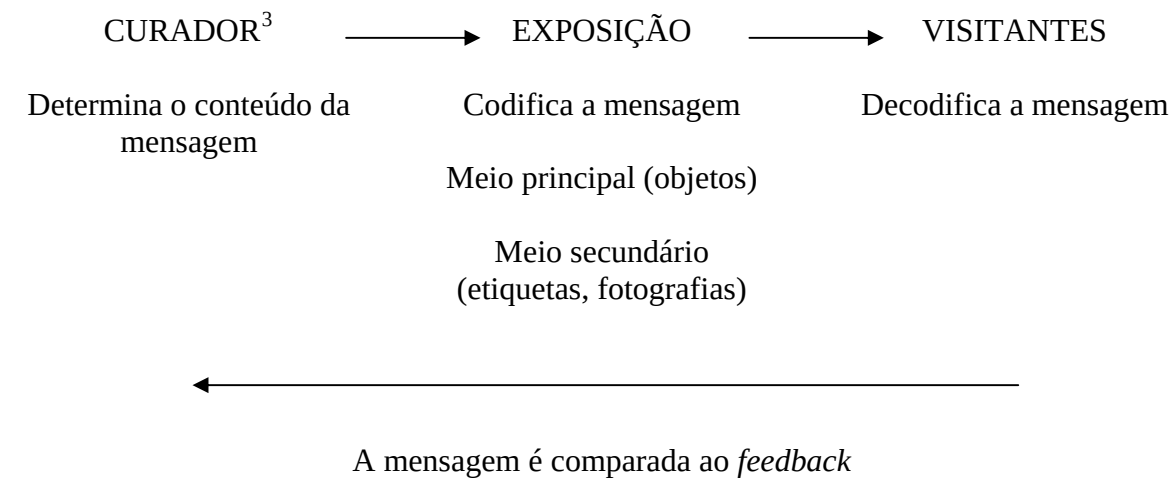


Cameron defendia que o museu era um sistema de comunicação, que seus profissionais eram os emissores e que os objetos museológicos consistiam no meio. Para ele, o processo de comunicação estava estruturado nestes três pontos: o emissor (o comunicador, que pode ser o conservador ou uma equipe), um intermediário (a língua que transmite a mensagem) e o receptor (o visitante). O expositor define o que será transmitido e as formas de codificação para o público que realiza a decodificação ao se apropriar da linguagem não verbal, própria da realidade dos museus e do cotidiano das pessoas (CAMERON *apud* MILES, 1989, p. 148). Há por trás dessa idéia uma analogia entre objetos e palavras e a concepção de que os objetos

[1] CAMERON, Duncan F. A viewpoint: the museum as a communications system and implications for museum education. **Curator**, v. 11, n. 1, p. 33-40, 1968.

falam por si mesmos e, por isso, o público compartilha automaticamente o código das palavras que são os objetos com o expositor de museu.

Knez e Wright[2] adotaram a proposta de Cameron, com a ressalva de que como meio deveriam ser considerados os objetos associados a outros elementos pois, para eles dois, a função básica do museu era apresentar idéias. Vejamos esta proposta esquematizada de acordo com a proposta deles:



Para Knez e Wright, a decodificação pelos visitantes seria algo como um deciframento não prejudicado ou impedido por interferências consideradas ruídos ou parasitas que contaminariam a transmissão da mensagem (*apud* MILES, 1989, p. 148). A proposta é uma idealização equivocada com base em circunstâncias irreais. O processo é tão asséptico quanto um hospital deve ser. É algo puro, pois não tem a compreensão de que essa assepsia não existe em comunicação, e que em seu lugar há uma dinâmica não controlável nos termos que se propõem.

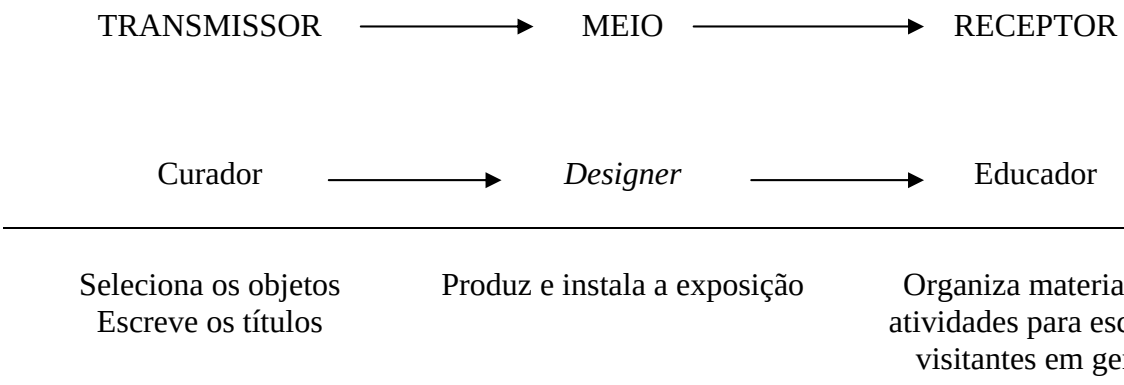
[2] KNEZ, E. I.; WRIGHT, A. G. The museum as a communications system: an assessment of Cameron's viewpoint. **Curator**, v. 13, n. 3, p. 204-212, 1970.

O processo de comunicação linear/condutivista é muitas vezes definido como "fazer saber", "transmissão" e "envio", isto porque está focado nos processos tecnológicos. "Uma metáfora geográfica é usada, aquela de enviar informação através do espaço, de um ponto a outro. Esta é uma metáfora de transporte: o envio de sinais e mensagens percorrendo uma distância com os propósitos de controle" (HOOPER-GREENHILL, 2001a, [p. 2]).

Para McQuail[4] (1975 *apud* Hooper-Greenhill, 1996, p. 57-58)

> [...] existem reconhecidos problemas com este modelo de comunicação, nos quais devemos prestar atenção. Eles são os seguintes: primeiro, o modelo propõe uma visão linear da comunicação; segundo, o modelo sugere que o ato comunicativo começa com o emissor; terceiro: o modelo sugere que a intenção do comunicador define a intenção do evento comunicativo; e quarto, o modelo presume que o receptor é cognitivamente passivo.

Roger Miles, autor respeitado pela sua contribuição à expografia, reinterpreta criticamente as propostas de Cameron e Knez e Wright no que se refere à sua aplicação, ainda na década de 1980, ao processo de comunicação expositiva. Nesse momento ele agrega ao processo linear outros profissionais como o *designer* e o educador, como apresentado abaixo:



[3] Pesquisador de coleções.
[4] MCQUAL, D. **Communication**. Londres; Nova York: Longman, 1975, p. 1-3.

Não há uma equipe e sim uma cadeia de ações que seguem uma ordem temporal na qual as ações são ocupadas pelo curador – especialista de coleção –, pelo *designer* de exposição e pelo educador. O processo se move do curador para o *designer* e para o educador. São profissionais sem uma coordenação mais complexa porque o processo permanece simplista. Miles[5] (*apud* HOOPER-GREENHILL, 1998, p. 72) é crítico quanto ao modelo no qual os curadores, aqui entendido como o diretor e/ou o pesquisador de coleção,

> [...] em sua qualidade de autores da exposição, desempenham o papel de chefes supremos, fixando o conteúdo e a mensagem segundo o seu próprio ponto de vista, sem tomar em consideração os pontos de vista dos outros departamentos e o público. Dos *designers* se espera que se encarreguem de dar forma às idéias do curador e não são tratados […] como profissionais da comunicação. O responsável pela área educativa entra no processo em uma etapa demasiada tardia para contribuir com a planificação e se obriga a que desempenhe uma função reparadora e tente conseguir o melhor resultado possível de um mal trabalho uma vez que a exposição foi inaugurada, e a interprete ou reinterprete, para as pessoas […].

Nesses modelos simplificados de exposição podemos constatar o que James Volkert denominou de "processo de decisão autocrático", no qual as decisões fundamentais são tomadas por poucos, a partir de um ponto de vista hierárquico. Nesse processo o museu julga-se importante para as pessoas e delega essa autoridade a um ou poucos para assumir a responsabilidade pelo processo de comunicação expositiva. Segundo Volkert (1996, [s. p.]), no processo conduzido autocraticamente,

> […] uma só pessoa assume a responsabilidade e autoridade para dirigir o resultado de um projeto de exposição. Esta pessoa é, com freqüência, o diretor ou o curador de museu. Este enfoque reflete a larga história da tradição dos museus ocidentais e reforça a idéia de que os museus são depósito de conhecimento, idéia bastante comum nos museus estadunidenses.

[5] MILES, R. S. Exhibitions: management, for a change. In: COSSONS, N. (Ed.). **The management of change in museums**. Londres: National Maritime Museum, 1985, p. 31-33.

Quanto à exposição, o condutivismo fez com que, no entender de Hooper-Greenhill (2001a, [p. 3-4], a curadoria (no sentido de pesquisa de coleção) fosse a voz a ser ouvida, a autoridade máxima, isto porque a erudição era tida como uma dádiva. As exposições eram, então, a erudição posta nas paredes do museu. O papel do curador (de coleção e da exposição), o sábio e experimentado nas coleções, era criar narrativas expositivas baseadas nos seus conhecimentos sobre as coleções museológicas, e o discurso expositivo coincidia com o discurso científico que nunca era desafiado. É ele que

> [...] lidera o projeto, escolhe os objetos para a exposição e que decide o que dizer nos painéis de textos e nas etiquetas. A audiência da exposição raramente é definida além do “público geral” apanhado de surpresa. Uma audiência massificada é vislumbrada. Não existe uma pesquisa sobre os níveis de informação que este “público geral” possa ter ao chegar no museu, e não existe investigação na experiência desta massa visitante abstrata (idem, p. 3, destaques da autora).

Para Miles, nas exposições condutivistas a mensagem é definida pelo transmissor:

> Isso geralmente significa que o transmissor é o curador, e que os curadores se tornam, portanto, o que ele [Miles] chama de os poderosos agentes neste processo, definindo os temas, acessos e processos de exibição do seu próprio ponto de vista. As intenções da exposição e seus artefatos são definidos pelo curador de conformidade com sua agenda, sem prestar atenção aos interesses, desejos, necessidades dos visitantes, ou não-visitantes (*apud* HOOPER-GREENHILL, 1996, p. 57-58).

O processo linear sendo autocrático, a equipe não passa de profissionais que executam em face das exigências do processo e da liderança, a coordenação do processo de comunicação, que não é de um comunicador. Por outro lado, o processo pode ser entendido como um "passar bastão": cada um desempenha o seu papel isoladamente, no seu momento e nesta seqüência: curador-*designer*-educador. Nessa situação o *designer* ganha espaço para desenvolver-se como profissional e autoridade. Mas, no modelo linear, ele assume uma postura linear também e considera-se capaz de controlar os efeitos e as respostas do público:

"As qualidades que diferenciam os bons comunicadores [*designers*] dos medíocres são difíceis de definir, mas eles [os comunicadores/intérpretes] são aqueles que conseguem ter da almejada audiência a atenção obtida, mantida e então satisfeita" (BELCHER, 1992, p. 654). Isso porque "a meta específica da exibição em museus envolve o desejo de mudar atitudes, modificar comportamentos, e aumentar a disponibilidade de conhecimento" (DEAN, 2001, p. 3). Para corroborar com a linearidade, alguns desses *designers*, como BELCHER (1992, p. 654-655), consideravam-se artistas plásticos e a exposição como uma obra artística:

> As exibições, ainda que planejadas para um propósito, permanecem apesar disso uma forma de arte plástica. Como tal, elas podem ser talhadas por seus criadores para obtenção de certas respostas da parte dos visitantes, e podem fazer conhecer a personalidade dos principais contribuintes – sejam eles *designers* ou curadores.

Sendo assim, a autoridade do curador se estende ao *designer*. O *designer* crê que a exposição (ou ele mesmo) "pode exaltar e estimular, elevar e satisfazer, enraivecer, chorar e deprimir. De fato, ela pode fazer grandes estragos nas emoções, e o artista (isto é, o *designer*) de exposições pode, assim, encarregar a exposição de provocar a resposta desejada" (BELCHER, 1991, p. 41).

Uma comunicação condutivista está baseada no modelo de estímulo e resposta, presumindo a possibilidade de um efeito universal sobre o alvo (o receptor), os quais estão abertos à persuasão (HOOPER–GREENHILL, 2001a, [p. 3]). O efeito universal sobre o receptor passivo que os condutivistas acreditavam existir se sustentou na idéia de que todo receptor recebe a mensagem da mesma maneira e, também, na visão behaviorista. No processo de comunicação estruturado no estímulo e na resposta, o público além de passivo é vazio e pode ser preenchido. O processo tem em conta a lógica da área de conhecimento a ser comunicada e não leva em consideração os diversos fatores individuais e sociais do público – seus antecedentes, seus pressupostos culturais, nível de conhecimento e expectativas quanto à

visita. O papel do público é reativo como um reflexo incondicional ao estímulo incondicional. O conhecimento é apresentado de maneira transmissiva por meio de exposições e da ação educativa de forma que o visitante assimile naturalmente. O significado da mensagem é dado pelo emissor e fechado. O museu é um mundo à parte do mundo exterior e os objetivos da exposição e da ação educativa são mensuráveis. O *feedback* informa sobre a eficiência do processo de transferência de informação.

O público de museu na comunicação linear e behaviorista é um ser atomizado:

> O atomismo afirma que as pessoas são indivíduos separados, constituídos de seus próprios e únicos estados de percepção interior, e por suas próprias capacidades e necessidades. Vê a pessoa como uma unidade, uma entidade integral impermeável radicalmente diferente das outras, e, no extremo, isolada de todas as outras. A visão atomística da pessoa ignora seu grau de flexão através da experiência, que tem a capacidade de mudar-se e modificar-se através do aprendizado, e pode objetivamente considerar seu próprio desenvolvimento. Em outras palavras, as pessoas são vistas como indivíduos sem curiosidade, sem capacidade para mudar, e meramente como absorvedoras de estímulos externos (HOOPER-GREENHILL, 2001a, [p. 3]).

E o que se espera dos visitantes? Que estejam abertos ao recebimento dos conteúdos, espera-se deles que aprendam por meio da absorção e do entendimento. Os conteúdos foram selecionados por especialistas e a experiência física de andar, olhar e ler foi projetada por *designers*. Essa participação é limitada, mas define um "público ideal" ainda presente na mente de muitos profissionais como Köptcke (2003, p. 64) apontou:

> A idéia de um visitante ideal povoa o imaginário dos profissionais dos museus de forma mais ou menos explícita. Todo ato expositivo implica expectativas referentes aos comportamentos do visitante. Quando são apresentadas grandes obras de arte, costuma-se esperar um comportamento contemplativo e introspectivo. Quando são propostos jogos ou módulos interativos, o comportamento esperado consiste em manipular, interagir, experimentar. Assim, corre-se o risco de limitar os critérios avaliativos exclusivamente às expectativas daqueles que concebem as exposições.

A partir da década de 1970 o modelo da transferência de informação e de seus impactos começou a ser questionado e percebeu-se, por meio de estudos culturais, que a relação entre mídia e público era complexa, com muitas facetas e influenciada por fatores externos. No contexto dessa década as respostas dos visitantes convenceram os pesquisadores de recepção que eles interpretavam e que eram ativamente engajados nos processos comunicacionais. Esse entendimento demorou a chegar aos museus.

Nos museus norte-americanos e depois lentamente nos anglo-saxões ocorreu a revolução do tema/idéia em detrimento da ênfase ao objeto exposto em museu. Essa mudança de foco privilegiou o público como sujeito da interpretação e defendeu "[…] que o visitante refira-se a sua própria vivência do que tão-somente os saberes científico; visam a uma relação igualitária entre o visitante e o patrimônio que ele apreende" (RIVARD, 1999, p. 40). Desde o final da década de 1970 essa mudança redireciona a visita para a experiência do visitante.

Nos museus ingleses, Hooper-Greenhill (2001a, [p. 3-4]), nos informa que:

> Naqueles poucos museus na Inglaterra que realizaram pesquisa de audiência em uma base consistente, ter-se-ia levado até os anos 1990 para se admitir que no desenvolvimento de exposições que iriam efetivamente comunicar "a ênfase inicial era totalmente sobre a matéria exposta e a eficiência da transmissão de informação, e foi somente mais tarde que começamos a compreender e responder ao significado da visita a um museu para o visitante" (destaque da autora).

Desde então, o museu começa a indagar-se acerca do mundo além de suas portas e das possibilidades de relacionamentos sociais decorrentes da comunicação museológica passíveis de serem analisados através da exposição (HOOPER-GREENHILL, 2001f, p. 3). A autora completa seu pensamento:

> Recentemente, no início dos anos 90 estamos nos tornando mais conscientes da importância do contexto social das visitas a museus, bem como do fato de que os visitantes de museus não se tornam seres recém-nascidos ao entrarem num museu. As pessoas vão aos museus levando consigo o restante de suas

> vidas, seus próprios motivos para a visita e suas experiências anteriores próprias (HOOPER-GREENHILL, 2001g, p. 5).

Que outras críticas podemos fazer ao modelo condutivista e por que é importante, ainda hoje, criticá-lo?

A crítica é fundamental, pois esse modelo, ou muito de seu pensamento, ainda paira sobre as políticas de comunicação museológica, e sobre os discursos e as práticas institucionais mesmo que implícita ou dissimulada ou mesmo involuntariamente.

Essencialmente, mas não exclusivamente, a comunicação em museu ocorre por meio da exposição e a ação educativa, sendo que, na práxis, a responsabilidade maior recai sobre a exposição, pois aí ainda hoje reside um território de dominação do pesquisador de coleção, porque ainda se acredita que o discurso expositivo é de sua total responsabilidade, fato que não ocorre com a ação educativa. Ao contrário, parece que o pesquisador se esquece de participar dos processos educativos ou parece que a educação não tem o mesmo *status* da exposição. A ação educativa é um veio museológico valorizado por um lado e, às vezes na práxis, desmerecido por outro, quando não lhe é atribuída responsabilidade discursiva (e portanto política), não que não exista, mas nem sempre vem sendo reconhecida e, em conseqüência, muitas vezes essas ações estão parcialmente desvinculadas das políticas de comunicação e das preocupações institucionais maiores. Explicando de outra maneira, é importante que exista uma ação educativa, mas nem sempre é dada a ela a real importância educacional, é a valorização de algo desvalorizado, algo que é destacado em relatórios e em falas de *marketing*, mas frágil à luz da comunicação e mesmo da educação. O que critico é comum na práxis brasileira, embora a literatura internacional e mesmo a nacional existente apontem em outro sentido. As duas situações, (des)valorização da exposição e da ação educativa como lugares do discurso científico, são frutos do modelo condutivista de comunicação. À ação educativa é atribuído o papel transmissivo, apesar de apresentar-se muitas vezes de forma atraente e até dinâmica. A postura transmissiva impede que se

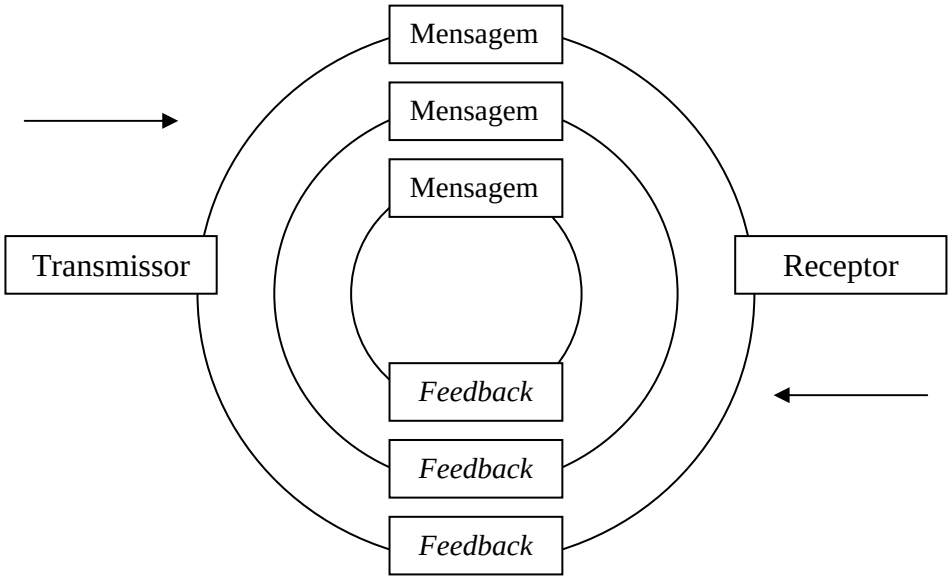
vislumbre a educação como um discurso e o educador como aquele que elabora discursos educativos a partir de um discurso científico. A postura transmissiva da educação é aquela que recodifica o discurso científico para que o público o decodifique. Recodificar e decodificar não são finalidades se entendemos a educação como algo maior e complexo. A postura transmissiva dificulta, ainda, que se perceba que o processo de elaboração da ação educativa é tão complexo quanto o expositivo e, portanto, deve se estruturar em base interdisciplinar quando o educador coordena o processo. Ao contrário da exposição, a ação educativa é, muitas vezes, acompanhada de longe pelo pesquisador de coleção, e/ou conta com a sua participação pontual assim como com outros profissionais do museu.

2.2 A flexibilização do museu

Roger Miles (1989, p. 146-148), ao considerar o modelo de comunicação adotado por Cameron e incorporado posteriormente por Knez e Wright como um processo mecânico, propõe um outro no qual ele agrega à cadeia emissor-receptor a interpretação como forma de participação do público. Para ele, a interpretação é decorrente da dinâmica de recodificação e decodificação. O comunicador decodifica o código científico, recodifica-o para o público que, por sua vez, o decodifica e interpreta. Para Miles, a interpretação do público é próxima daquela proposta pelo comunicador, mas considera que pode se distanciar (quando o público interpreta de maneira simplista e diferentemente de uma concepção científica) e/ou ocorrer interpretações paralelas (não previstas pelos realizadores). De fato, entre Cameron (1968, *apud* Miles, 1989) e Miles (1989) algo mudou quanto à visão da participação do público no processo comunicacional, e mesmo quanto à forma como o modelo emissor–receptor–*feedback* opera. Nesse momento o visitante é sujeito da interpretação e da

construção dos significados e o museu reconhece isso. Mas o processo comunicacional ainda permanece preso às intenções do museu: "todo o processo de comunicação atua como um conjunto de mensagens intencionadas, que também pode ser entendido como um conjunto de mensagens não intencionadas" (HOOPER-GREENHILL, 1998, p. 11). As não-intenções consistem na imprevisibilidade do público, como um direito seu à livre escolha, direito ao questionamento, à reflexão e até mesmo à rejeição de idéias encontradas durante uma experiência expográfica. De fato é um direito que lhe assiste, mas a idéia do imprevisível e do incontrolável está presa a um ponto fixo que é a intenção do museu. Ainda prevalece nesse modelo a supremacia do emissor. No entanto, parece que o emissor está conformado com a idéia de que o público possa interpretar diferentemente. O emissor, então, negocia com o visitante e adapta-se à sua participação. Hoje consideramos essa participação como restrita, mas à época não.

A proposta de Miles pode ser circularmente esquematizada, como vemos no esquema a seguir:



Contudo, podemos perceber que a proposta do processo de comunicação ainda reside em um modelo condutivista que, reconheço, no esquema apresenta-se bastante flexibilizado, principalmente porque entende o público como sujeito. O modelo circular é flexível porque dá muitas voltas, e a cada volta (ida e retorno) traz novas informações acerca do público para aqueles que concebem exposições e ações educativas e/ou planejam programas de comunicação. As respostas do público são consideradas e incorporadas ao processo de comunicação museológica e, de fato, a constante operação do *feedback* alimenta o processo e aproxima o emissor do receptor. Isso foi uma mudança e um avanço, assim como outros aspectos também evoluíram.

No momento em que esse modelo se implantou, as ciências da comunicação e da educação nortearam os museus para que as suas ações fossem fortemente orientadas pelo público e que a aprendizagem fosse uma das principais finalidades do museu. Esse modelo deslocou as preocupações museológicas de uma teoria de ensino para uma teoria do aprendizado em museu: como as pessoas aprendem em museu. Essa mudança de enfoque motivou os museus a uma mudança interna quanto à tomada de decisão, agora privilegiando a equipe, entendida como "reunião de diversos profissionais do museu em torno das decisões referentes à exposição, agora com um peso educacional" (CURY, 1999, p. 65), pesquisadores, museólogos, *designers* e educadores trabalhando juntos em torno do processo e em direção ao alcance de um único objetivo. Integração de especialidades e de vozes que advogam a favor dos objetivos de uma exposição, sob uma coordenação que no Brasil é do museólogo. É feito contato com o público previamente, concomitantemente e posteriormente à execução da exposição, garantindo a sua participação.

Começa-se a falar em eficiência do processo e eficácia do produto, e a discutir sobre metodologias de trabalho para contemplar a diversidade de pontos de vista profissionais sem perder a visão única do processo. Inaugura-se a tensão interna aos museus de "quem decide o

quê e de que forma", problemática ainda não resolvida até hoje, e que corresponde a um jogo de poder, inexistente anteriormente porque o poder era de domínio do pesquisador/curador. A começar pelo conceito de curadoria, que é questionado e ajustado às circunstâncias de todo o processo de musealização – da aquisição à comunicação. Então, expande-se a noção de curador para todos aqueles que participam da interpretação e (re)significação do objeto patrimonial musealizado, e esses mesmos tornam-se sujeitos do museu.

Apesar disso tudo e por ser um processo condutivista, a avaliação museológica ainda estava presa à constatação de que o receptor

> [...] "recebeu a mensagem" (ou seja, de acordo com a intenção dos responsáveis pela exposição). Enquanto um visitante pode ter um *feedback* positivo ou negativo, o controle de como ele é interpretado e aplicado está totalmente nas mãos do produtor, deixando fora da mesa respostas não avaliadoras (e, por isso, excluindo os comentários de inúmeros visitantes, relativos à construção do significado). Estes modelos de transmissão-recepção de comunicação descrevem o conceito dominante do processo de comunicação que permanece fixado na maioria dos processos de desenvolvimento de exposições; mesmo com a consulta à comunidade, a "pertinência" da entrada da comunidade é determinada e controlada pelo museu, tornando-os na prática largamente irrelevantes nas mudanças verdadeiramente informativas (LIVINGSTONE, 2003, p. 78, destaque do autor).

O modelo condutivista-circular, apesar de sua flexibilização, é fechado à dinâmica comunicacional porque não há nem atores plenos nem verdadeiros intercâmbios.

Esse modelo sintetizado por Miles foi sendo estruturado e assimilado lentamente[6] e é ainda hoje muito aceito no meio museológico. Às vezes é tido como avançado e adequado às propostas museológicas mais contemporâneas. No entanto, ele é limitado e os estudos de

[6] Os Estados Unidos foram pioneiros nessa mudança, pois foram eles que iniciaram o trabalho de interpretação de parques e sítios históricos na década de 1950 e propuseram novos métodos de apresentação centrados na "experiência de visita". Ver René Rivard, 1999.

recepção são reveladores desses limites. Martín-Barbero (1995, p. 40) nos alerta que há na estrutura desse modelo uma confusão epistemológica grave:

> Estaríamos confundindo, permanentemente, a significação da mensagem com o sentido do processo e o das práticas de comunicação, como também reduzindo o sentido destas práticas na vida das pessoas ao significado que veicula a mensagem. Seria entender todo o processo com base nesse significado, no qual se encontram as intenções do emissor e suas expectativas quanto ao receptor que o espera. Essa concepção confunde o sentido dos processos de comunicação na vida das pessoas com o significado dos textos, das mensagens, ou mesmo da linguagem dos meios.

Estou de acordo com Rubens Janini quanto à necessidade de mudança de abordagem dos estudos de recepção de museu, considerando que essa mudança levará a uma mudança de abordagem de comunicação também, ou vice-versa.

Para Janini,

> Estes estudos [de natureza condutivista] impedem uma maior compreensão de vários outros acontecimentos criados pela nossa civilização e que não são percebidos por este modelo mecanicista. Existe uma grande heterogeneidade de temporalidades entre as culturas, uma enorme fragmentação social e cultural presentes em nossas cidades, que não podem ser desconsideradas quando estudamos o processo de comunicação (2002, p. 14).

2.3 Museu e as mediações do cotidiano

No modelo linear, a visão atomística sobre os indivíduos visitantes de museu ignora seu grau de flexão, sua capacidade de mudar e modificar-se e sua consciência quanto ao seu próprio desenvolvimento. Os indivíduos são observadores e reativos incondicionais. É uma via de mão única, apesar do *feedback* que é o detector de ruídos e controlador da recepção. A emissão não precisa ser controlada e quando muito ela é ajustada.

O modelo linear-circular enfrentou o desafio da interpretação do público e tornou-se reflexo de um conhecimento maior da audiência dos museus e das formas de consumo dessas instituições. Esse modelo assumiu que a participação do público corresponde à sua interpretação e à (re)significação do patrimônio cultural musealizado. Mas não percebeu que a participação do público poderia influenciar o museu. O museu ainda estava preso às possibilidades de impacto e influência sobre o público e não o inverso. A comunicação no museu ainda está sendo orquestrada pelo modelo condutivista que atualmente assume o formato do modelo informacional. No modelo circular há duas vias paralelas. Na primeira, o museu transmite mensagens carregadas de intenção, causa impacto e modifica o comportamento. Na segunda, o público dá um retorno quanto ao seu comportamento perante a exposição. No entanto, há muitas pistas duplas que não se encontram e o pólo emissor canaliza os pressupostos do museu e os dados sobre o público. O pólo receptor reage.

Hoje há um modelo emergente, uma abordagem para entender a comunicação museológica no contexto da cultural material, ou seja, a comunicação como parte integrante da cultura. Esse modelo orienta-se para a compreensão de como o significado é construído:

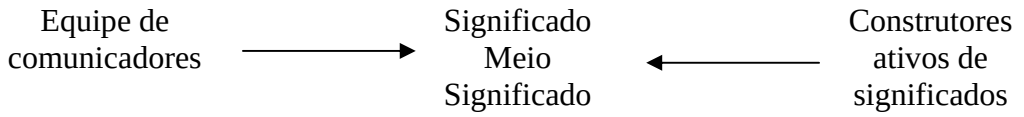
> A construção do significado depende em parte de como relacionamos o passado com o presente. Qualquer interpretação é, portanto, necessariamente historicamente situada. Nossa própria posição na história, nossa própria cultura afeta a significação, uma vez que é construída na e através da cultura. A percepção (o que vemos), a memória (o que escolhemos lembrar) e o pensamento lógico (o sentido que escolhemos atribuir às coisas) diferem culturalmente porque são construções culturais (HOOPER-GREENHILL, 2001h, p. 13).

O museu emergente tem um profissional também emergente, aquele que compartilha a responsabilidade institucional da comunicação de sentidos. São vários profissionais que compartilham muitos e diferentes conhecimentos que incluem aqueles sobre as coleções, teoria museológica, comunicação e educação. Eles atuam para que o museu se integre à

dinâmica cultural da qual a audiência participa ativamente. Aparentemente o público vai ao museu, mas de fato é o museu que, mais do que abrir as suas portas, sai de sua posição isolada e movimenta-se de encontro à cultura, lugar em que a audiência – público e não-público de museu – se faz existir.

Esse modelo de comunicação emergente para o museu foi trazido das discussões do campo da comunicação. Eilean Hooper-Greenhill já o utiliza desde 1996 e o denomina modelo cultural.

O novo modelo de comunicação para Eilean Hooper-Greenhill (1996, p. 58-60) pode ser assim representado graficamente e explicado a seguir:



> Um novo modelo de comunicação para museus deve ser proposto, o qual se pareça de alguma forma como o da figura [acima]. O "comunicador" é substituído por um grupo que poderia incluir os interesses do curador, do *designer*, do conservador, da audiência. O "receptor" é reconhecido como um ativo construtor de suas próprias experiências significativas, um intérprete com prévio conhecimento, atitudes e valores que sustentarão qualquer interpretação; e o "meio" é reconceituado como o meio de campo entre os comunicadores e os intérpretes onde muitas, diversas, e possivelmente conflitantes significações serão constantemente feitas e refeitas. Este meio de campo nunca é estático, mas está em constante fluxo. Cada novo intérprete traz uma nova interpretação a ambos, a pretendida comunicação e os potenciais indícios (p. 59, destaques da autora).

No Brasil, a mesma aplicação do modelo emergente por Hooper-Greenhill nos museus foi denominado de modelo da interação (CURY, 1999, p. 23-25). Esta proposta foi assim denominada porque rompe com a cadeia linear emissor-receptor, ao rever os seus papéis no processo de comunicação. A interação cria um lugar de encontro dos horizontes da instituição museal e do público. O espaço de interação é dialógico porque é o espaço de construção de valores e o emissor e o receptor situam-se em relação a esses valores. O sentido do processo comunicacional desloca-se da mensagem para a interação, espaço de estruturação do significado, entendendo que o sentido maior do processo de comunicação está na dinâmica da interação a partir do encontro. Assim, a proposta do processo de comunicação museológica não está na mensagem, e sim na interação entre os significados atribuídos pelo museu e aqueles atribuídos pelo público, uma relação de participação recíproca. Certamente nesse espaço há conflitos, divergências e negociação em torno da (re)significação cultural. Nesse espaço, também, a recepção revela a rica diversidade e pluralidade de públicos que o museu recebe e que até então desconhecia. O espaço da interação é lugar para a interação desses públicos entre si, igualmente. A interação revela ainda os diversos profissionais como sujeitos ativos da elaboração do discurso museológico carregado de significação. O executor é substituído pelo participante ativo de processo. A noção de curadoria se expande e, conseqüentemente, de curador. A curadoria – entendida como as ações em torno da (re)significação do objeto musealizado e como autoria do discurso museológico, expositivo e educacional – é ressignificada, e o curador – entendido como o agente da (re)significação do objeto museológico e autor de discursos científicos e/ou comunicacionais – passa a ser "título" de vários profissionais de museu.

Então, se o sentido da comunicação está na dinâmica do encontro

> [...] dizer que exposição é a transmissão de uma mensagem a um determinado público-alvo através de objetos ganha um sentido negativo ou equivocado ou, ainda, limitado. Pode significar a compreensão de que a

> instituição já tem estruturado o significado da mensagem e que o público-alvo é aquele apto para recebê-la e compreendê-la […].
>
> Nesse sentido, a avaliação museológica [pesquisa de recepção] deve ser repensada, ou reposicionada de forma a situar-se no espaço da interação e não no final da linha do processo linear (emissor, receptor) (CURY, 1999, p. 25).

O museu emergente é dialógico e defende o direito à (re)significação da cultura material, e com isto (re)significa a si mesmo. Dialogia diz respeito à produção e às trocas simbólicas, sendo que a comunicação constitui-se de uma rede complexa de germinação de informações, negociação e consumo, e na qual prevalece o valor simbólico sobre os de uso e troca. É a comunicação de sentidos.

O museu formula e comunica sentidos por meio de discursos elaborados a partir de seu acervo. O público, sujeito criativo, redefine o discurso ao interpretar e (re)significar. O público, então, integra o novo discurso em seu cotidiano. O modelo emergente situa-se em relação à dinâmica de construção simbólica, o que não ocorre no modelo linear-circular, pois este ainda está preso às intenções do museu e às significações geradas por ele, e tampouco no linear, cujo significado era atributo do curador/pesquisador.

A comunicação museológica deve ser entendida como complexa e articulada com a vida cotidiana e com as múltiplas e fragmentadas mediações multilocalizadas, muito além do que as teorias de comunidades interpretativas[7] possam explicar. As significações são construídas no cotidiano das pessoas e é aí que as mensagens adquirem sentidos para públicos específicos. O cotidiano é o lugar metodológico a partir do qual analisamos as formas de uso do museu, ou seja, estudamos a recepção museológica. Para Martín-Barbero (1997a), a recepção perpassa uma rede complexa que consiste no cotidiano e se efetiva a partir do cotidiano. Dessa maneira, esse comunicólogo desloca o foco de interesse da comunicação do meio para as

[7] Cf. OROZCO-GÓMEZ (1993, p. 272-275). A comunidade de interpretação constitui-se por uma rede combinação de mediações que legitima a produção de sentido pelo receptor. A rede é formada pela associação da

mediações. Aplicando na comunicação museológica, é o deslocamento de foco do museu, da exposição e da ação educativa como meios para o cotidiano da audiência – visitante e não-visitante.

Sendo assim,

> [...] torna-se incompreensível, nestas circunstâncias, o caráter monológico das enunciações, uma vez que todo o universo conspira contrariamente. Por estas razões, gerou-se, como que de si mesma, a metáfora do permanente diálogo, onde todas essas vozes sociais se entrecruzam de maneira multiforme, ao mesmo tempo que também vão se formando novas vozes sociais. Eterno movimento; encontros e desencontros de significações a refazer-se (KESKE, 2004, [p. 8]).

A comunicação museológica, ao deslocar as atenções do museu como meio para o cotidiano do público como mediador da construção simbólica, não provocou uma mudança do objeto de estudo da museologia, o fato museal, mas sim fez desvelar as mediações que envolvem a apropriação e a (re)significação do patrimônio cultural e reposicionou a exposição e a ação educativa como lugares privilegiados para se analisar as mediações envolvidas na '"relação profunda entre o Homem, sujeito que conhece, e o Objeto, parte da Realidade à qual o Homem também pertence e sobre a qual tem o poder de agir', relação esta que se processa 'num cenário institucionalizado, o museu'" GUARNIERI, 1990, p. 7). Guarnieri caracteriza que o museu é o espaço de interação dialógica, de troca e negociação.

No espaço de interação não há o determinismo do emissor nem o do receptor, nenhum dos pólos tem o poder absoluto do processo, por isso há troca e negociação. No entanto, o modelo emergente dá ênfase à recepção, mas sempre articulando e relacionando os dois pólos – emissão e recepção –, pois é na interação que a mediação se revela. As mediações se revelam nas diferentes recepções de produtos museológicos elaborados em certas condições de produção.

'comunidade primária de apropriação' – grupo que compartilha a mesma maneira de produzir sentido – e da

Martín-Barbero (1995, p. 40) distingue:

> A recepção não é somente uma etapa no interior do processo de comunicação, um momento separável, em termos de disciplina, de metodologia, mas uma espécie de outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro da comunicação. Isso significa uma pesquisa de recepção que leva à explosão do modelo mecânico, que, apesar da era eletrônica, continua sendo o modelo hegemônico dos estudos e comunicação.

O mesmo autor (idem, p. 56) completa e esclarece que

> [...] é impossível desligar um do outro. Há todo um conhecimento e um saber do receptor sem o qual a produção não teria êxito. Portanto, temos que assumir toda essa densidade, essa complexidade da produção, porque boa parte da recepção está de alguma forma não programada, mas condicionada, organizada, tocada, orientada pela produção, tanto em termos econômicos como em termos estéticos, narrativos, semióticos. Não há uma mão invisível que coordena a produção com a recepção. Há cada vez mais investigação, mais saberes.

Sendo assim, o museu e sua equipe não perderam poder na capacidade elaborativa e organizativa, o que contrasta com a possibilidade de interpretações polissêmicas por parte do público, ou melhor, as leituras polissêmicas (tão exaltadas ou tão temidas por muito profissionais de museus) são mediadas pelo processo de planejamento, concepção, produção e instalação ou implementação de produtos museológicos. São exaltadas por aqueles que foram cobrados pela falta de inteligibilidade e/ou eficácia de uma exposição que coordenou. A resposta é quase sempre: "O público faz a sua interpretação." Esses profissionais jogam a sua responsabilidade para o público, pois eles são os responsáveis por uma forma expográfica ou educativa que faça sentido. As leituras polissêmicas são temidas por aqueles que não querem que o público interprete por si, e sim pelas suas intenções fechadas. Esses profissionais querem tirar do público a sua participação. São temidas, também, por aqueles que vêem na participação do público uma perda de autoridade do museu. No primeiro caso, o público pode

---

“comunidade de referência” – fonte de identidades para os sujeitos.

pensar qualquer coisa, no segundo não, e no terceiro pode pensar naquilo que o museu define como sendo o certo, e a participação do público é que revalida o museu como instituição.

Há aqui dois extremos: quem sabe o que se passa na comunicação é o receptor, e o emissor faz o que quer com a mensagem. Ora, não "há comunicação se cada um ler no jornal o que lhe der na cabeça" (MARTÍN-BARBERO, idem, p. 57). O poder não está todo nem no pólo emissor nem no receptor. O que se propõe e se estuda hoje é um modo de interação não só com a mensagem, mas com a sociedade, com outros atores sociais, isto porque o sentido do meio de comunicação relaciona-se com a circulação da significação, muito mais do que com a significação do discurso inicial (MARTÍN-BARBERO, idem, p. 58). Assim, a apreensão social dos discursos museológicos se efetivaria na circulação da significação.

A comunicação museológica é inteligível tanto para quem a produz quanto para quem a recebe. A inteligibilidade é estruturada por códigos culturais comuns entre o emissor e o receptor. Assim, a equipe de profissionais da comunicação em museu deve selecionar os "'códigos culturais' conhecidos pela recepção que, então, os 'decodifica' e, ao seu modo e a partir de arranjos próprios, os incorpora de maneira complexa para construir os sentidos simbólicos para satisfação de suas várias necessidades" (TORRES, 2004, [p. 5], destaques da autora). O processo de (re)codificação e a decodificação não bastam para entender como a comunicação de sentido se processa, mas é essencial para que ela ocorra. Para conhecer os códigos do público o museu desenvolve pesquisas preliminares, formativas e somativas. O museu aplica esse conhecimento sobre os códigos reconhecíveis pelo público na exposição e/ou na ação educativa. Os códigos não são universais e sim culturais – são resultantes da criatividade de um grupo em um tempo e num espaço. Desse modo, as ações museológicas não são universais e não há um público universal, o que não significa que não haja temas transversais ou transculturais de interesse para a humanidade, e sim que esses temas deverão ser elaborados e apresentados com códigos específicos para contextos culturais específicos. O

que se esclarece é que não existe uma mesma exposição que possa ser apresentada a toda a humanidade, independentemente do contexto cultural.

2.4 Um novo paradigma para o museu

Nos últimos 25 anos as ciência sociais vêm sofrendo grandes mudanças e hoje assistimos à coexistência e ao diálogo entre dois paradigmas e a uma transição entre eles: um tradicional e outro emergente. Vivemos transitando entre o tradicional arraigado em nossas atitudes e exercitando a inovação provocada por uma visão transversal e transdisciplinar. Lauro Zavala ([2003]), renomado pesquisador em museologia, nos apresenta a emergência de um novo paradigma aplicado à comunicação museológica, em contraste com o tradicional.

Na concepção do autor, o modelo tradicional coincide com o que denominamos nesta tese de modelos linear e linear-circular. Para ele, o tradicional e o emergente agrupam dois conjuntos de características, e seleciono as principais para a discussão de um novo paradigma comunicacional para os museus.

No modelo tradicional o objetivo de uma visita ao museu é a obtenção de conhecimento, e o essencial de uma exposição e/ou de uma ação educacional em museu é o conteúdo. O museu aspira a apresentar o significado e entende-se como uma janela para outras realidades. A mensagem expositiva é objetiva e a ação educativa é uma representação clara e convincente. As formas de aprendizagem estão restritas à visão e ao pensamento e estão apoiadas na autoridade dos especialistas do museu. A experiência do público é o circuito que ele percorre na exposição e no museu.

No modelo emergente o objetivo de uma visita pode ser múltiplo e vinculado à experiência que se propõe. O essencial de uma ação museológica é o diálogo que se produz entre a

experiência da visita ao museu e o cotidiano das pessoas. O museu é um "desprestidigitador" ao mostrar as condições nas quais o significado é produzido, estimula a produção de outros significados e valoriza a subjetividade e as relações intersubjetivas que se dão em seu espaço. A experiência de aprendizagem está relacionada à participação ativa do público ao alcançar suas expectativas ritualísticas durante a visita; ele é agente de sua própria experiência e participa sensorial, emocional e fisicamente, pois utiliza o seu corpo como elemento para a apropriação do museu. O museu é instituição una na construção de uma realidade simbólica por meio do patrimônio musealizado.

O modelo emergente faz distinção entre educação formal, informal e não-formal e considera que essas formas de ensino podem trabalhar em parceria sem que haja subserviência de uma com relação a outra. No modelo tradicional o museu complementa o ensino formal. Essa questão já foi discutida por brasileiros e já foi assimilada por nós, conforme podemos constatar em Margaret Lopes (1991; 1988), Luciana Köptcke (2003; 2001-2; 1998), Sibele Cazelli (*et al.*, 1997) e Guaracira Gouvêa (*et al.*, 2001). Ademais, o museu pode associar-se a outras instituições, entretanto sua atuação educacional é autônoma, e como tal desvinculada de estratégias educativas fixas e normativas. O museu, como agente de educação, está atento à experimentação de métodos para posicionar o patrimônio cultural como mediador cultural. Para Zavala, o importante na ação educativa museal é fazer o público perceber que toda realidade, a sua e as outras, pode ser apreendida por meio da cultura material desde o museu ([2003], p. 21), por meio de estratégias comunicativas diversificadas e criativas e de ação fractal – assimilada pelo cotidiano das pessoas.

Por aí fica mais clara a compreensão do papel do museu e a sua distância dos objetivos conteudísticos, abrindo um campo de atuação experimental e criativo a ser explorado. Assim, a experiência de visitação é múltipla e nunca se repete e "a dimensão educativa da experiência museológica consiste na integração das dimensões que a constitui" (ZAVALA, idem). Para o

autor, a experiência museológica do público visitante é ritualística porque é vivida de forma "memoriosa, intuitiva, emocional e sensorial" à qual acrescento: performática, e por tudo isso afetiva, como deve ser qualquer dinâmica cultural de (re)significação. Ao afastar o caráter educativo do museu da primazia do conteúdo, abre-se espaço para que o museólogo e o educador desfaçam a primazia do pesquisador de coleção e atuem coordenando equipes e processos interdisciplinares. Esses dois profissionais são os responsáveis pelos processos de comunicação em museu que sustentem os objetivos essenciais de promover o diálogo entre a experiência da visita e o cotidiano do público. Então, trata-se não só de uma mudança de paradigma, mas ainda, de romper com estruturas autoritárias do museu.

Em síntese, a seguir estão os principais tópicos do paradigma emergente das ciências sociais (ZAVALA, [2003], p. 28-31) e da ciência da comunicação (MARTÍN-BARBERO, 1997a) que se aproximam da comunicação museológica, conforme os princípios orientadores desta pesquisa de doutorado:

– a verdade é uma ficção: é uma construção contextual e sempre parcial;

– todo discurso é parcial, especializado e local;

– a racionalidade instrumental é substituída pela inteligibilidade e razão inferencial;

– há uma releitura das tradições e rechaço à nostalgia;

– a apresentação é construtivista;

– as interpretações são contextuais e construtoras de conjecturas;

– a linguagem é condição para o pensamento;

– o discurso é contextualizado;

– a validação é polêmica e não-normativa;

– todo universalismo é contingente: perspectivismo;

– a retórica é conotativa;

– a aprendizagem é valorizada

– a subjetividade e a intersubjetividade sobrepõem-se à objetividade;

– o observador é implicado;

– há dialogia entre as ciências, integração e interconexão;

– o sentido é socialização/politização;

– há intercâmbio;

– a linguagem é intencional e auto-referenciada;

– lógica dialógica: simultaneidade dos opostos, tolerância ideológica;

– raça, classe e gênero condicionam as representações da realidade;

– relativismo de tempo e lugar;

– a cultura é vista como retórica, relações de poder e como substância da vida social;

– a recepção é a leitura como produção de sentido;

– os discursos são micro-histórias;

– há subtextos diversos;

– os discursos estão na primeira pessoa, singular ou plural.

A equipe no novo modelo está renovada. Neste modelo a tomada de decisão é cooperativa, com a ampliação da participação do público, ampliando o ponto de vista. A decisão continua sob a responsabilidade do museu, que agora não é o dono da verdade. As participações do público e do museu estão relativizadas, sendo que à equipe do museu cabe desenvolver métodos que ampliem a entrada de participação do público, dividindo o poder, as decisões e as visões de um mesmo fato. Esse museu e essa equipe são arrojados, assumem desafios e riscos e se colocam distantes das antigas posições fechadas, categóricas e autoritárias (CURY, 1999, p. 67).

CAPÍTULO 3

LINGUAGEM CONDENSADA, LINGUAGEM ENGENHOSA

> "Opta-se, agora, em algumas instituições (é o caso do Museu Paulista), não mais por organizar exposições como painéis didáticos tridimensionais para a 'instrução', tal como se fazia no século XIX, mas tampouco como meio de comunicação genérica que tem nos objetos apenas pretextos. Busca-se, isto sim, proporcionar uma abertura para sistemas de significados apreensíveis pelo 'mergulho' em universos materiais de contextos históricos diferentes do nosso, através da compreensão do objeto, seus usos sociais, seus significados representacionais ou, resumindo-se, no dizer de Gilberto Freyre (1971, Prefácio), do 'trans-objeto', a 'coisa transmaterial', 'coisa mais do que coisa', isto é, a coisa, em sua materialidade e mais todo o conteúdo simbólico de que é portadora."
>
> Heloísa Barbuy

O museu é um dos poucos meios de comunicação que têm embutida em sua proposta institucional qualidade de comunicação, ou seja, essa instituição está ligada à capacidade de despertar a consciência, estimular questionamentos e pensamentos críticos. Mas isso não o isenta de ser questionado e criticado, pois o discurso falado pode ser diferente do discurso prático e a linguagem museológica não é mera estruturação dos gostos pessoais dos integrantes da equipe, mas segue uma lógica estruturadora pela qual podem ser analisadas sua construção e sua eficácia.

A exposição e a ação educativa são manifestações da política de comunicação de um museu e para o público é o que define a instituição, pois é através delas que o museu se faz visível e se torna relevante para a sociedade.

O pressuposto básico e fundamental para que uma ação museológica se comunique é que haja inteligibilidade.

> O que interessa sublinhar é que se pretende que a exposição seja entendida por ela mesma. Isto não significa que se suponha que os objetos falem por si mesmos como outrora [se afirmava], senão, ao contrário: que reconhecendo

> a dificuldade da linguagem dos objetos para os profanos, se possibilita-lhes o entendimento (GARCÍA BLANCO, 1999, p. 46).

A inteligibilidade é construção por códigos culturais comuns entre o emissor e o receptor. O comunicador de museu recodifica o que o público decodificará e o que, após a decodificação, rearranjará para satisfazer as suas necessidades.

Um outro pressuposto para que o museu se comunique com diversos subgrupos, de acordo com Valente (2003, p. 42), é que

> [...] os semióforos de um mesmo gênero sejam virtualmente acessíveis a todos. Segundo Pomian[28], tratando os objetos enquanto semióforo e não como coisas úteis, eles representam o invisível (o significado), e é esse invisível que deve ser acessível. Aqui reside a dificuldade do museu: ao tratar os semióforos, não pode desprezar a natureza do significado e as possibilidades e limites de interpretação dos objetos, e deve perceber o papel do visitante no processo de "produzir" significados, na medida em que ele está liberado para produzir suas próprias "leituras". Adaptar-se a esse novo momento é ter clareza sobre o que significa o museu na sua essência e preocupação de preservar uma identidade [institucional].

Assim, a linguagem museológica é substancialmente objetual, mas a problemática museológica não está nas coisas em si e sim na sua dimensão de semióforo. A comunicação museológica é operada pela linguagem dos objetos, mas se efetiva na interação entre o museu e o público sobre o significado a que se propõe, se apreende, se reelabora e se negocia. Chagas (1998, p. 192) elucida que

> [...] o que interessa é que o participante (homem/sujeito) possa refletir criticamente sobre a mensagem recebida [mostrar que a mensagem pode ser interpretada de diversos modos e inverter o seu significado]. Particularmente, estou convencido de que o museu pode colaborar por diversos meios para a construção do conhecimento de modo crítico e participativo [impelindo o público a controlar a mensagem e suas múltiplas interpretações].

[28] POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: **Enciclopédia Einaudi**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, v. 1, 1984.

Veron e Levasseur (1991) indagam sobre as especificidades das exposições e esclarecem que esta é uma problemática da enunciação: "Qual é realmente a natureza do ato de expor, de colocar em exposição, e como este ato afeta o sentido do que é exposto?" (idem, p. 27).

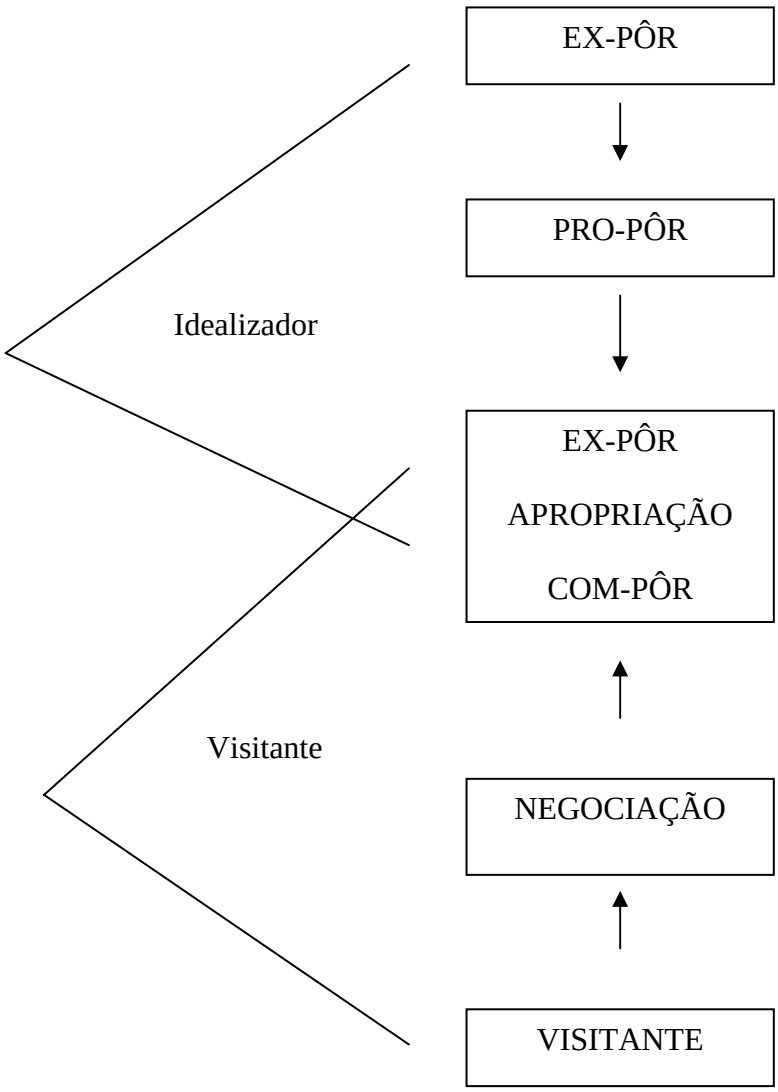
Esses autores entendem que ex-pôr não é somente dar acesso a um sentido próprio ao exposto. Expor, para eles, é sempre pro-pôr um sentido particular ao público visitante e, então, compreender os comportamentos da visita como modalidades de apropriação e os modos de com-pôr do público, como produção de combinatória e de acomodação. Acomodação é pactuação e negociação, e

> [...] visitar uma exposição é negociar sua relação com o exposto (e assim, necessariamente, com o expositor). Ocorrendo esta última opção, de uma forma ou de outra, um enunciador institucional de cultura expõe seu relato que o assunto, por exposição interposta, negocia (cf. esquema a seguir).
> Quanto ao enunciador, como se verá, em se expondo ele se expõe das maneiras mais variadas de apropriação (VERON; LEVASSEUR, 1991, p. 28).

Para eles, a interação como negociação é uma articulação complexa entre o discurso proposto e as estratégias de apropriação do público. A negociação é comprometimento do visitante com a cultura. Daí uma dúvida: "Seria possível considerar o corpo significante do visitante abrindo para si mesmo um caminho através do espaço proposto, como sendo portador dos sinais de uma relação com a cultura, ou antes, como sendo o operador de uma negociação relativa ao conhecimento?" (idem, p. 41). Ou, a lógica expositiva não definiria a melhor maneira de circular pela exposição? A negociação entre quem concebe a exposição e aquele que a visita, a propósito da cultura, estabelece uma dinâmica,

> [...] como uma forma de jogo de discurso ao mesmo tempo implícita e frágil, entre dois fantasmas: o “bom corpo visitante” inscrito na estrutura do objeto, e o “corpo de apropriação” empregado pelo visitante e guiado pela estratégia decorrente da relação do indivíduo com a cultura (VERON; LEVASSEUR, 1991, p. 41)

O interessante da proposta de Veron e Levasseur é que posiciona o idealizador de exposição como um sujeito que dialoga com o público. O profissional de museu expõe a instituição e a si mesmo e se situa como autor cultural. Está abolida a concepção de neutralidade cultural e/ou universalismo de significação.



Uma exposição é sempre uma proposição de idéias e de significados. A própria ocupação espacial e os recursos expográficos são proposições, pois passam por escolhas, dentre outras opções.

Outro aspecto deveras importante é que a com-posição realizada pelo público é mediada pela cultura, há um comprometimento do público com a cultura da qual ele faz parte e o comprometimento se revela na forma como ele se apropria e negocia com o profissional de museus.

Veron e Levasseur, ainda, fogem da abstração do que poderia ser a interação, definindo seus atores: o profissional de museu – o enunciador – e o público.

Recai sobre a enunciação uma enorme responsabilidade na complexidade do produto cultural que será apropriado pelo público de uma forma complexa, porque a enunciação é comprometida com a cultura e porque deve resultar em negociação complexa entre os atores da comunicação. Nessa perspectiva fica mais fácil definir que é do comunicador museológico a coordenação do processo de comunicação em museu. São vários os profissionais que compõem a equipe em um projeto expositivo e/ou educativo. Basicamente todos aqueles que se ocupam do processo curatorial – que participam da (re)significação do objeto – fazem parte da equipe de um processo de comunicação. Se todos são comunicadores em certa medida e reivindicam essa posição, é necessário definir papéis, e eles existem. Seria relevante se o comunicador de museu tivesse em mente, quando concebe, produz e instala exposições e/ou atividades educativas, que o público está compromissado com a cultura e aciona essa cultura seja ao pactuar com o exposto, seja negociando, e isto significa algo. Tanto a combinatória realizada pelo público quando ele compõe quanto o pacto ou a negociação são efetivados com o comunicador e nem todos em uma equipe participam o suficiente ou estão interessados para ocupar essa posição na acomodação. Esse processo de combinatória e acomodação são previstos pelo comunicador desde o princípio do processo como elementos

determinantes da construção do discurso. A responsabilidade pelo desenvolvimento do discurso é desse comunicador e de outros que participam do cotidiano de elaboração, produção e instalação, uma vez que exposição não é simples colocação de objetos em vitrinas distribuídas no espaço disponível[29]. Há diversos níveis de responsabilidade e de participação e a verificação da exata materialização do conteúdo é do investigador de coleção. No entanto, é no cotidiano de trabalho que aqueles membros da equipe que se dedicam em pesquisar e propor cada detalhe e/ou preparar-se para responder às indagações do público – de simples questões a sofisticadas elaborações – é o comunicador, aquele que prepara a exposição para a negociação. Talvez seja por isso que cada vez mais os processos de comunicação em museu estão buscando novas formas de relacionamento entre o museu e o público estabelecidas por métodos de comunicação mais interpessoais. Seria definir como pautas alternativas precisamente aquelas que cumpram com fins comunicacionais e, conseqüentemente, educacionais, pois a busca pela qualidade de comunicação no museu não pode estar desvincular da educação.

Há controvérsias quanto a quem é o comunicador no museu. Miles (1989, p. 148) sintetiza a polêmica

> A questão de saber quem é o comunicador e quem é o perito na matéria (o científico) nos museus nem sempre é resolvida. As exposições, no Museu de História Natural de Londres, são concebidas por uma equipe de comunicadores especializados que solicitam conselho sobre seu papel de especialistas na matéria a seus colegas conservadores[30]. De qualquer forma, em outros museus, são freqüentemente os conservadores que se encarregam de precisar os elementos da exposição, conhecedores que cuidarão dos

[29] A composição da equipe de uma exposição e/ou de uma ação educativa e os métodos de trabalho empregados falam muito sobre o modelo de comunicação adotado. Uma exposição interativa requer uma rotina de trabalho intensa e carregada de ações/atividades relativas à construção do discurso expositivo e educacional. Com referência à rotina de trabalho de preparação de uma exposição, ver CURY, Marília Xavier Cury. O exercício metodológico da Exposição Brasil 50 Mil Anos e outras considerações. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE MUSEUS. **A comunicação em questão**: exposição e educação, propostas e compromissos. São Paulo; Brasília: MAE, USP: STJ, 2003b, p. 155-173.

[30] Conservador aqui é o investigador de coleções.

> objetos de comunicação, por exemplo, o conteúdo, a conexão, a escolha das mídias e o desenvolvimento conceitual.
>
> Estes conservadores podem se considerar como especialistas na matéria (científicos) mesmo quando seu papel real dentro das circunstâncias, que compreendem e aceitam ou não, é aquele de comunicadores. Empregamos aqui o termo "comunicadores" do museu para designar tanto os que concebem a exposição como os conservadores na qualidade de comunicadores. Qualquer que seja a ponderação para atribuir aos conservadores este papel mal conhecido é uma questão completamente diversa sujeita a controvérsia.

Para Rivière (1993, p. 338), a questão é mais clara:

> Se trata, não obstante, de comunicação com o público mediante uma linguagem muito particular […]. O projeto […] é formado por um museólogo, especialista em exposição e com o domínio de uma experiência a nível nacional e internacional na matéria.
>
> …….
>
> O museólogo desempenha uma cooperação regular, por uma parte com o especialista da disciplina de base e por outra com o desenhista encarregado pelos projetos técnicos.

No meu entender, o papel de liderança do museólogo é indiscutível e compactuo com Rivière. Entretanto, o museólogo não é o único comunicador. Mas não é fácil dizer quem participa como comunicador num processo expositivo porque, na minha opinião profissional, depende do tipo de participação, além das responsabilidades específicas. Por exemplo, podemos ou não atribuir ao conservador, ao documentalista e ao investigador de coleção a designação de comunicador se eles participarem do cotidiano – criativo, enfadonho e às vezes abstrato e fragmentado – de construção da linguagem expositiva que, como vimos, envolve atitudes com relação ao público e implica ter, defender e discutir questões de natureza comunicacional. Ora, para tanto, é importante que as pessoas aceitem não só fazer parte, mas construir um método cooperativo em nível da qualidade comunicacional que o museu se propõe a ter. "O método consiste em comprometer a um grupo em um processo de investigação e

comunicação, em torno de temas ligados com a realidade social e cultural dos membros do grupo" (MAURE[31], 1996 *apud* ALONSO FERNÁNDEZ, 2002, p. 150) em consonância com a realidade social e cultural do público.

Como pré-requisito, o comunicador de museu deve estar informado sobre as discussões travadas pela área da ciência da comunicação e transpor essa discussão para o plano museal. A maior ou menor presença social do museu depende dessas discussões e das experimentações que o comunicador desenvolver no museu. Assim, o comunicador faz experimentações porque está consciente de que ex-pôr é pro-pôr com vistas à apropriação e à com-posição, e a acomodação não é produto pronto e acabado, e sim construção elaborada e sistemática. No Brasil, *a priori*, os comunicadores são dois: o museólogo (RIZZI; CURY, 1996; CURY, 2003c) e o educador, profissionais que assumem a rotina de pensar e fazer, de construtores de saberes específicos no espaço do museu e que são diferentes daqueles construídos pelo investigador, conservador, documentalista e outros, são saberes de natureza comunicacional. Esse é um campo aberto para quem quiser assumi-lo. No entanto, é um campo ainda mal delimitado porque comunicação é uma concepção vaga para muitos profissionais e porque as ações de comunicação envolvem toda a instituição. Todos, de alguma forma, participam e/ou têm suas rotinas alteradas em função de um processo de comunicação.

Agora, saber que o comunicador tem uma posição específica e que nem todos ocupam essa posição não muda o sentido da comunicação como interação, uma vez que aos comunicadores serão atribuídas as responsabilidades de disseminar na instituição museu as (re)significações do visitante por meio de estudos de recepção. Estes estudos contribuem basicamente em três frentes: (1) para colaborar com a construção de conhecimentos necessários à construção dos discursos museológicos; (2) para a construção de teoria museológica naquilo que concerne à

[31] MAURE, Marc. La nouvelle muséologie – qu'est-ce-que c'est? SYMPOSIUM MUSEUM AND COMMUNITY, 2., 1996. ICOFOM, p. 132.

teoria da comunicação em museu; e (3) para informar o museu sobre o seu alcance institucional e sobre as formas de participação do público no processo de (re)significação da cultura material.

3.1 Retórica argumentativa

Objeto, tempo, espaço e ambiência

David Dean (2001, p. 3-5), em sua conhecida obra "Museum Exhibition", reimpressa sucessivas vezes desde 1984, definiu que os vários tipos de exposição se realizam nas posições intermediárias entre duas pontas de um eixo: "apresentação de objetos" e "apresentação de informações", como idéias opostas. Nas exposições de apresentação de objetos não há elementos de interpretação e busca-se um arranjo atrativo para os objetos. O acervo tem o destaque e o caráter educativo é limitado. A ordem é taxonômica e a apreciação é estética.

No outro extremo o objeto tem a mínima importância. Esse tipo de exposição depende de elementos gráficos, textos, fotografias, como num livro. O objetivo é comunicar idéias. Essa exposição está focada na transmissão da mensagem.

Na escala proposta pelo autor, a exposição pode estar orientada para o objeto ou para conceitos ou posicionar-se entre as duas orientações. Ele explica que se a proposta se situa mais próxima da ponta do objeto, ela será do tipo temática: uso de coleções em torno de um tema com as informações básicas. Se a proposta estiver mais próxima do conceito, a exposição será do tipo educacional. O autor esclarece ainda que a proposta educacional deve conter 60% de informações e 40% de objetos.

A proposta de Dean é extremista em tudo: nos dois pontos terminais e por determinar mecanicamente porcentagem de objetos e informações. Não é possível e não queremos trabalhar com esses referenciais.

Outro autor, Belcher, acrescenta mais um ingrediente a esses tipos de exposição. "Assim, o visitante precisa freqüentemente ser encorajado, e uma maneira de fazer isto é tornar a exposição atraente" (BELCHER, 1991, p. 40).

No geral, os fatores estetizantes de uma exposição estão associadas a posturas transmissivas, autoritárias, desde o investigador até o *designer* que vê a exposição como uma de suas obras:

> A presença do fator estético significa que, em conseqüência, a função das exposições museológicas científicas informativas vão além dos objetivos estritamente científicos ou mesmo didático-informativos. A apresentação artística composta de um museu transforma-se, em *strito sensu*, em uma criação cultural que atua não apenas através de seu conteúdo científico, mas também através da sua eloqüência estética. A ação dessa eloqüência é dirigida à sensibilidade emocional e ao impacto que causa no receptor. Desse modo, os painéis aproximam-se de obras de arte e alguns deles (representados aqui pelas melhores soluções) chegam a alcançar a qualidade de arte genuína; isso ocorre especialmente quando além do conteúdo científico, a exposição apresenta características que podem ser qualificadas em categorias tais como dramática, lírica, calma, harmonia, etc (SWEICIMSKI, 1978[32], *apud* BELCHER, 1991, p. 42).

Ora, um painel expositivo é um recurso expográfico e auxiliar à interpretação do público e não uma obra de arte. Este é um erro no qual ainda se cai hoje, quando pessoal terceirizado chamado a colaborar com a forma expositiva vê nessa oportunidade uma possibilidade de se expressar artisticamente.

[32] Jerzy Sweicimski. Form, composition and contents in museum exhibitions. In: A. SZEMERE (Ed.). **The problems of contents, didactics and aesthetcs of modern museum exhibitions**. Budapest: Institute of Conservation and Methodology of Museums, 1978, p. 67.

Trabalhando com as idéias de exposição de objetos e temática, Mensch dá a sua opinião. Para Mensch (1991, p. 11), o enfoque taxonômico pode ser objetivo ou estético e o temático, narrativo ou situacional:

> De acordo com o enfoque taxonômico, o material é exposto baixo, uma só classificação […] baseada em todo caso na racionalidade instrumental (exposição objetiva), ou em uma objetividade instrumental (exposição estética). Ambos os tipos de exposição dão por certo um público informado. O enfoque temático implica contar uma história. O visitante é guiado para realizar conexões e para seguir o desenvolvimento da tese tal como evolui na exposição. Isto pode ser realizado através de um simples enfoque linear, seguindo a seqüência semelhante a um livro ou um filme (exposição narrativa) ou através de contextos de um período naturalista reconstruído (exposição situacional).

Uma exposição não é, de fato, uma competição entre objetos e idéias – polêmica hoje superada.

Meneses corrobora:

> Ora, os objetos materiais só dispõem de propriedades imanentes de natureza físico-química: matéria-prima, peso, densidade, textura, sabor, opacidade, forma geométrica, etc. etc. etc. Todos os demais atributos são aplicados às coisas. Em outras palavras: sentidos e valores (cognitivos, afetivos, estéticos e pragmáticos) não são sentidos e valores das coisas, mas da sociedade que os produz, armazena, faz circular e consumir, recicla e descarta, mobilizando tal ou qual atributo físico (naturalmente, segundo padrões históricos, sujeitos a permanente transformação) (MENESES, 1994, p. 27).

E tampouco uma exposição é uma possibilidade de transformar tudo em arte: objetos museológicos, vitrinas, suportes, painéis, ilustrações, etc. Se para os profissionais mais experimentados nas questões de cultura material, expografia e educação, as questões de objeto *versus* idéia e exposição como obra de arte não passam pelas nossas reflexões cotidianas, ainda vemos que exposições desses tipos são freqüentes. Essas exposições consistem em

> [...] objetos em vitrinas, selecionados a partir de critérios do curador. Em geral, esse tipo de exposição envolve coleções prestigiadas, curadores credenciados, (às vezes) conceitos científicos sofisticados, profissionais de conservação competentes e *designers* criativos. Por outro lado, envolve um grande orçamento e um forte trabalho de *marketing*. Por todas essas razões, supõe-se que esse evento alcançaria um grande êxito, mas pode-se e devem ser questionados os critérios de avaliação do êxito de uma exposição (CURY, 2004g, p. 95).

Todos já vimos uma exposição como essa recentemente, com mais ou menos recursos tecnológicos. Ora, os saberes necessários para se reunir e apresentar um conjunto de objetos são poucos e fragmentados (comunicação visual, iluminação, vitrinismo, por exemplo).

Esse é um meio de fetichizar o objeto, caso ele consiga ganhar na competição com os elementos estetizados que insistem em aparecer quando devem desaparecer. É, também, um desserviço à sociedade mantenedora dos museus e legítima usuária dos acervos museológicos. Como diz Cury,

> [...] a participação do público é restrita, apesar das estatísticas de visitação, porque a exposição não é inteligível e, o pior, não respeita o gosto e os valores do público. Há casos extremos em que o público fica sujeito a ambientes escuros com luzes que ofuscam os olhos, a espaços mal idealizados, a textos longos com linguagem acadêmica, à falta de elementos contextualizadores, etc. A ação educativa consiste em educadores tentando bravamente fazer aquilo que a exposição não consegue: comunicar. Em situações críticas, cabe ao educador assumir a responsabilidade do repasse da informação para o público visitante e, então, só lhe resta o papel de guia (CURY, 2004g, p. 95).

Exposições fetichizam os objetos museológicos quando possuem uma lógica classificatória e/ou estetizante. As exposições de objetos tendem a cair nesse risco. São herméticas e/ou "saída de emergência" para o não-enfrentamento do objeto museológico:

> […] é o despreparo no enfrentamento do objeto que, na exposição, pressiona um lamentável deslocamento de papéis: o que deveria ser "dito" com objetos passa à responsabilidade das legendas e outros recursos, como os

> audiovisuais e eletrônicos. Neste caso, o museu é dispensável e deveria ser substituído por instrumentos mais eficazes (MENESES, 1994, p. 38).

A comunicação museológica se expressa fundamentalmente na exposição – o que não a coloca em posição distante da educação–, que é uma linguagem condensada e altamente engenhosa. Condensa atitudes e valores, sentimentos, afetividade, razão e emoção, sensibilidade. Promove a inferência como um exercício, a participação na dinâmica da cultura material e a cidadania. Engenhosa porque requer uma elaboração cuidadosa e minuciosa, associa objetos patrimoniais musealizados com recursos multisensoriais, dosa inteligibilidade com sentido e conhecimento com significação, desvela o intangível do tangível, unifica espaço e tempo e trabalha em cinco dimensões – a tridimensionalidade do espaço e dos objetos e a interatividade (participação cognitiva) e a criatividade como dimensões (CURY, 1999, p. 31-32). "E ainda, como já foi colocado, é a linguagem que envolve a apresentação do objeto que engendra o invisível (o significado) e possibilita falar sobre o passado como se fosse presente; sobre o longínquo, como se fosse próximo; e do incluso, como se fosse manifesto" (VALENTE, 2003, p. 43).

Os elementos para compor a linguagem condensada e engenhosa são vários e os reduzimos aos essenciais e estruturadores: o conceito e os objetos, o espaço, o tempo e a ambiência.

Sabemos que a definição da conceituação da exposição a partir da lógica interna da área básica traz consigo a concepção de comunicação como transmissão e permite poucas possibilidades de participação do público. Essa postura está centrada no conteúdo científico e não no público.

O conteúdo de uma exposição é definido por um viés comunicacional, e posteriormente é definida a melhor forma expográfica. Ambos, conteúdo e forma são definidos em relação ao público. O conteúdo refere-se ao que será comunicado, declarações realizadas pelo museu por meio de suas coleções. A forma é como o conteúdo será comunicado, a estratégia de

comunicação expositiva. A escolha da estratégia depende de diversos aspectos, como conteúdo, quantidade e natureza dos objetos museológicos, espaço disponível, recursos financeiros e humanos, duração da exposição, objetivos educacionais, vocação e currículo da equipe, experimentações expográficas e educacionais desejadas, política de comunicação institucional em pauta, etc.

O ponto de partida para a escolha de um tema também depende da circunstância. A escolha pode recair sobre a matéria científica e/ou a realidade externa ao museu que demanda por certa discussão. É importante equilibrar os dois pontos, alternando enfoques em uma mesma exposição. Um favorece a apresentação de temas emergentes na ciência e o outro favorece a discussão transversal de conceitos científicos. O público se favorece com as duas formas separadamente e/ou combinadas.

Após a definição de um tema, quer pela sua relevância científica quer pela relevância discursiva, a conceituação científica é discutida, recortada, aprofundada, destrinchada em seus vários aspectos; traça-se o mapa cognitivo, rediscute-se e se escreve a concepção museológica da exposição. Assim, o que temos na exposição é um texto museológico "escrito" a partir do confronto entre inúmeros aspectos, dentre os quais os científicos e aqueles relacionados à natureza do ensino e da aprendizagem em museu: como ensinamos e como o público aprende.

Sob o aspecto de "texto", as exposições são pensadas como lógica retórica e com uma estrutura que pode ser narrativa ou episódica. Uma exposição é narrativa quando se conta uma história, quando o seu desenvolvimento conceitual é linear. Uma exposição é episódica ou hipertextual ou pentadimensional quando o seu desenvolvimento conceitual é distribuído espacialmente com uma lógica não-seqüencial e em rede para que o visitante trace as suas conexões (CURY, 1999, p. 31). Seja qual for a forma, ela é retórica argumentativa e persuasiva para a construção da negociação. Nesse sentido, o museu está sempre defendendo um ponto de vista "[…] por isso mesmo tem sempre posições explícitas ou tácitas, evidente

ou tacitamente expostas […]"(PESSANHA, 1996, p. 36-37). Para tanto, as posições do museu são apresentadas argumentativamente e com um caráter persuasivo. Não se esconde que há a defesa de uma posição e a "[…] primeira coisa de que nós temos que nos persuadir e persuadir o nosso público é de que ele está sendo persuadido" (idem, p. 34). O museu, por meio da comunicação, deve atuar como um desprestidigitador. Se prestidigitador é aquele que faz a mágica, o desprestidigitador mostra como a mágica foi feita e ensina a fazê-la. Para Pessanha (1996, p. 34-35)

> [...] o importante, a única coisa educativa que existe no processo de desenvolvimento, de tomada de consciência, […], é exatamente não fazer prestidigitações, não fazer mágicas, mas mostrar que a mágica é mágica, mostrar como a mágica pode ser feita, pode ser refeita e feita por outro. É só assim que o processo de cultura é libertador e não autoritário; só assim ele não fica sendo privilégio de algumas pessoas superdotadas que conseguem fazer aquela maravilha, aquela coisa fabulosa; só assim o processo pedagógico em vez de ser um processo autoritário-escravizante se torna, ao contrário, libertador-democratizante.

A retórica em exposição depende de objetos particulares presentes no acervo da instituição porquanto a presença ou a ausência de certos objetos amplia ou limita a potencialidade da retórica. A partir da seleção dos objetos arma-se a inteligibilidade, ou são estabelecidas as armações de referência: os objetos que foram interpretados agora fazem parte da exposição, uma forma de interpretação. Para Hooper-Greenhill, as armações de referências são armações interpretativas nas quais "os objetos são percebidos e pelas quais se revelam, agem para situar os objetos dentro de contextos da conversação que dão forma à intenção" dos idealizadores da exposição (2001e, [p. 2]).

As armações interpretativas são a conclusão da etapa de número um do processo que, mesmo sendo a primeira, não ignora que existem outras e que as armações interpretativas são balizadas por outras armações, como as do espaço, do tempo e da ambiência, ou seja, todo o processo é pensado como uma exposição e não como um texto que será publicado, embora em

alguns momentos haja alguma similaridade. É o que Marandino denomina de transposição expográfica[33], as primeiras marcas da intencionalidade relevantes da exposição (*et al.* 2003, p. 182). Os autores (MARANDINO *et al.*, 2003, p. 182-183) acreditam que:

> [...] é importante afirmar que o estudo do processo de transposição museográfica aponta para a existência de uma verdadeira produção de saberes nos processos de elaboração e interpretação das exposições. Estes saberes são fruto tanto das transformações ocorridas na passagem da lógica do discurso para a lógica do espaço, bem como da mobilização do visitante ao interagir com a exposição pronta, ou seja, da lógica do gesto.

Na transposição expográfica, de acordo com Paula Montero, há o confronto e o debate entre dois gêneros diferentes de saberes: o científico e o museológico. Se os objetos não contêm significações em si, a construção do contexto onde eles se situarão é ponto importante na transposição expográfica. A transposição do modelo científico para o expográfico

> […] produz imediatamente um deslocamento do discurso do plano da interpretação [científica] (que procura dar sentido de maneira coerente e econômica ao maior número possível de fatos observáveis) para o plano da descrição (que supõe a apresentação de "como a coisa é" empiricamente) (MONTERO, 2003, p. 99-100).

De acordo com a autora, na transposição há mutações de sentido não esperadas pelo pesquisador de coleções. Na representação expográfica o museólogo transporta para a materialidade aquilo que para o pesquisador de coleções pode permanecer no plano da indicação. "Essa tensão entre sinal (unidade de informação convertida pelo arqueólogo em suporte físico de uma mensagem) e símbolo (objeto ou forma que por analogia sugere outra) […]" (idem, p. 100), torna-se presente na transposição expográfica.

O espaço tem a sua lógica organizativa na transposição expográfica. O espaço é ocupado e organizado de acordo com o estilo arquitetônico do edifício e de acordo com a forma – narrativa ou episódica – pretendida ou possível. O espaço é sempre limitado diante das

[33] Os autores usam o termo "transposição museográfica", o qual adaptei para "transposição expográfica", sem

ambições museológicas, e ocupá-lo depende sempre de um exercício de recortes e de síntese. No processo expositivo, o espaço é transformado em lugar de significação, sentidos, percepção, imaginação. Assumirá, enquanto for elemento expográfico, um papel relevante nas mediações culturais que o museu assume como suas. Trabalhar o espaço é trabalhar a sua materialidade e tridimensionalidade com vistas à apropriação do visitante. No entanto, o espaço, ao contrário do que podemos supor, não é meio para um objetivo e sim fim, quase o próprio objetivo da exposição porque é nele que a apropriação, a composição e a negociação se dão, de uma forma ou de outra, dependendo de como foi ocupado pelos idealizadores.

Uma exposição é uma linguagem que se estrutura no espaço, e uma vez que a linguagem existe o espaço torna-se ambiência, que é mais do que espaço e mais do que ambiente. De fato, todo o processo se orienta para a construção de uma ambiência, ou melhor, um espaço ocupado e possuidor de particularidades que envolvem o público fisicamente, afetivamente e temporalmente. As particularidades da ambiência são os recursos expográficos que no conjunto possuem os atributos inerentes à significação. É na ambiência que o público circula e se apropria da retórica discursiva e onde faz as suas reelaborações. É aí, também, que se inicia a negociação. Então a ambiência não é somente espaço e tempo do público – onde e quando ele participa –, mas inclusive dos comunicadores do museu. Na ambiência o público pode atuar plenamente.

Silverstone confirma:

> Ele, público, define as suas próprias narrativas e retóricas "perambulatoriamente" a partir das formas como se apropria do espaço físico, oferecido a ele de forma que aí estivessem incluídas suas próprias experiências. Esse é um espaço que contém o ato comunicativo, é parte da essência da comunicação museológica. É dado ao espaço, também, a responsabilidade de agregar sentido aos objetos e de aproximar a imaginação criativa do público dele (SILVERSTONE, 1994, p. 173).

---

alterar a sua conceituação. Expografia é a museografia de exposição.

Há uma independência dos grupos e dos indivíduos nessa concepção diante do conhecimento e a consciência dessa independência é um passo para o cultivo da auto-estima, pois os sujeitos se vêem como criativos e como atuantes na esfera sociocultural. Para tanto,

> O corpo cumpre um importante papel nesse momento, materializando a relação entre saber e fazer, e dando resposta às necessidades estéticas, rituais e sensoriais da produção de conhecimento. É o âmbito de uma espécie de revolução, onde o ser descobriu seu próprio corpo físico como canal de interindividualidade e possibilidade de relação com a sociedade que o rodeia (GUSMÃO, 2004, p. 159).

E na ambiência o profissional de museu se completa como comunicador e como sujeito.

As formas como o público interage com o espaço da exposição foram assunto de alguns trabalhos acadêmicos e algumas experimentações expográficas e/ou educativas. Cito algumas pesquisas e experiências como exemplos. No Brasil, Cristina Freire desenvolveu pesquisas de mestrado "Olhar passageiro – percepção e arte contemporânea na Bienal de São Paulo" (1990) e de doutorado "Além dos mapas. Os monumentos no imaginário urbano – um estudo na cidade de São Paulo" (1995). No mestrado, a pesquisadora coletou dados por meio de observação do público testando a hipótese de que o "objeto, considerado sobre seu prisma de realidade objetiva, supõe sua inserção dentro de um determinado espaço, e o "campo de forças" que advém desta inter-relação deve ser também considerado uma vez que, ao se tratar de fenômeno Arte, é importante considerar de que maneira e em que circunstâncias este objeto se oferece ao olhar" (1990, p. 8), e argumentou que a "[…] análise revelou que a percepção das obras remete à relação percepção/espaço e implica respostas afetivas que configuram uma maneira de olhar particular" (1990, Resumo), uma maneira de olhar uma instalação artística em um edifício de Oscar Niemeyer no Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo.

Já no doutorado de Cristina Freire,

> [...] a cidade entra mais livremente em minhas reflexões. Basta dizer que os monumentos, tema central de meu interesse, estão, invariavelmente, no espaço urbano. Os depoimentos recolhidos [com o público] fornecem a base para uma análise das possibilidades e limites da relação estética na cidade contemporânea. Nesta perspectiva a cidade se transmuta num museu onde as peças de seu acervo são ora visíveis, ora invisíveis. Esse terreno, por certo imaginário, possibilita a percepção de algumas peças e a rememoração de outras que hoje abriga ou um dia abrigou (1995, p. 3).
>
> …….....
>
> No museu, antes de mais nada, é necessário introduzir o visitante nessa linguagem convencionalizada do lugar. Nessa perspectiva, os espaços onde as obras são expostas (institucionais ou não), sejam eles os museus ou a cidade são pontos significativos nesta investigação (idem, p. 6).

A autora vai além. Ela defende que estudar a relação dos habitantes de uma cidade com os monumentos – como museu e museu como monumento – revela um sentido simbólico, sistemas mentais e uma relação entre passado e presente com as histórias individuais e coletivas. Para ela, "[…] são significativos aqueles aspectos que envolvem esses receptáculos de memória coletiva (os monumentos) em tramas pessoais, revelando, desse modo, as articulações das histórias vividas aos marcos referenciais da cidade" (idem, p. 59).

Na França, Veron e Levasseur desenvolveram uma pesquisa, depois publicada com o título "Ethnographie de l`exposition" (1991). Eles levantaram e criaram categorias de comportamento da movimentação do público em uma exposição, como modalidades de apropriação da exposição pelo público. Segundo os autores, o público abre o seu próprio caminho de circulação em uma exposição, e assim decompõe e recompõe a proposta expositiva. Eles defendem que a circulação escolhida pelo público é um convite e ao mesmo tempo a negociação entre os idealizadores da exposição e ele visitante. Na negociação estão envolvidas as condições de produção da exposição e a cultura com a qual o visitante está compromissado. Com o estudo conseguem fazer uma descrição de como o público se apropria do espaço e, conseqüentemente, da exposição.

Na Inglaterra, o pesquisador Bagnall, um terceiro exemplo, foi motivado por algumas perguntas para desenvolver pesquisa empírica no "Museum of Science and Industry", um parque patrimonial urbano em Manchester, e no "Wigan Pier", sítio histórico em Wigan. Ele indaga:

> Que elementos determinam que os visitantes deixem os museus com percepções modificadas dos assuntos em exposição em relação a suas percepções do mundo (não meramente com discernimento de anedota ou informacional, mas percepções mais amplas)? Em outras palavras, o que faz uma visita a museu realmente educacional? O que a faz uma experiência que transforma, amplia ou questiona as visões do mundo dos visitantes? O que a torna uma experiência que também os atrai, interessa, entretém, surpreende e até mesmo diverte? Como podem ser as expectativas dos visitantes transformadas de maneira que a visita se torne emocionalmente, fisicamente e intelectualmente satisfatória? (BAGNALL, 2003, p. 83-84).

Para Bagnall, o visitante – usando seu corpo, sua emoção e imaginação – mapeia a forma de apropriação de acordo como circula no espaço da exposição. Esse mapa da movimentação do público no espaço físico agrega valor à sua interpretação e intensifica a realização de conexões entre o exposto e as memórias e biografias pessoais e familiares e as biografias culturais dos visitantes. O autor defende que os lugares devem gerar respostas emocionalmente autênticas, engendrando sentimentos reais e cheios de significados, denominando-os "realismo emocional". Ele, após estudo de recepção em sítios históricos, afirmou que os visitantes "exigiram uma certeza factual que pudesse ser empregada como um meio, como uma forma de capital cultural. Entretanto, foi um capital cultural mais fluido, e mais relacionado com as vidas cotidianas e histórias de vida dos visitantes do que Bourdieu (1984) poderia admitir" (idem, p. 88). O autor conclui o seu estudo argumentando que os referenciais do público são o principal determinante de uma visita. É a partir daí que o público sente proteção e confiança para participar plenamente do processo de comunicação (idem, p. 96).

Há conexão entre a qualidade física da experiência e as emoções e outras elaborações engendradas. À semelhança do espaço virtual da internet, o visitante navega na ambiência expográfica e a apropriação por meio de conexões traz ganhos cognitivos, ultrapassando os limites da própria experiência física e de entretenimento, apesar de todo o engajamento das pessoas nas sensações físicas. A apropriação do espaço é um fator constitutivo relevante para o alcance da participação de qualidade do público.

Mapear o espaço é fazer escolhas, conexões, e construir a sua própria experiência, que significa refazer todo o processo desenvolvido pelos idealizadores da exposição, agora com os seus próprios referenciais – é um refazer e uma recriação. O estímulo físico colabora para que o visitante possa elaborar as suas próprias versões sobre aquilo que está apresentado e sua próprias significações.

Dois exemplos de experiências expográfica e educativa que consideraram o espaço como elemento de apropriação que posso citar são a exposição Brasil 50 Mil Anos – Uma Viagem ao Passado Pré-Colonial[34] e a ação educativa da Casa de Dona Yayá[35].

A exposição Brasil 50 Mil Anos contemplou o espaço em seu projeto museológico:

> Para que o público construísse [..] a sua representação, mostrou-se essencial a solução espacial associada à alusão, pois a disposição dos artefatos na área expositiva deveria ser similar àquela em que foram encontrados os vestígios nos sítios arqueológicos, e que se tornaram o ponto de partida para a interpretação e representação realizadas pelos arqueólogos com os dados obtidos das escavações. O entender a distribuição dos vestígios materiais é ponto-chave da Arqueologia, pois é a partir da interpretação do posicionamento e das relações espaciais desses vestígios que tal ciência cria os modelos de como um determinado grupo viveu em uma determinada

[34] Exposição comemorativa dos 500 Anos de Descobrimento do Brasil, concepção, promoção e produção do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Foi montada em Brasília, no edifício do Superior Tribunal de Justiça, do qual recebeu intensa colaboração.

[35] Imóvel tombado pelo Condephaat, Secretaria Estadual de Cultura, e pelo DPH, Secretaria Municipal de Cultura. Passou, em 2003, por um processo de restauro conservativo visando ao seu uso qualificado e à sua abertura ao público. Em 2004 a Casa de Dona Yayá iniciou suas atividades abrigando o Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo, e organizando exposições e uma ação educativa destinada, nesse momento, a atender as escolas do entorno.

> época e tempo. Como visávamos inserir o público no processo de construção do pensamento arqueológico, pensamos que o espaço retangular que dispúnhamos deveria ser recortado, de forma a que cada módulo da Exposição desse conta daquela disposição espacial e da representação proposta, incentivando o público a propor o seu modelo explicativo (CURY, 2003c, p. 52-53).

Além de entender que o espaço físico e a ambiência são os lugares onde se dá a apropriação, entendeu-se que é o lugar de debate entre sujeitos,

> [...] embora as possibilidades [que o projeto previu] pudessem enriquecer a participação individual por um lado, pensamos a Exposição especialmente como um espaço de interação social. A leitura poderia ser compartilhada entre amigos, grupos de estudantes, entre membros da família, em duplas, com ou sem o acompanhamento de monitores (educadores-mediadores). Acreditamos que a interação social denota uma relevante experiência de co-autoria na construção de conhecimento (idem, p. 51).

Realmente, o museu descobriu que o espaço é forma de participação criativa para o público. Essa descoberta foi assimilada pela ação educativa da Casa de Dona Yayá da Universidade de São Paulo. Essa ação, ainda em estágio experimental, trabalha com o espaço como uma problemática: o espaço arquitetônico, o espaço do bairro – a casa e o bairro –, o espaço da cidade – o bairro e a cidade. Essas relações são trabalhadas com estudantes do bairro que são convidados a refletir também sobre os lugares patrimoniais do entorno.

Um outro elemento da comunicação museológica que a literatura destaca é o tempo. O tempo do museu e o tempo do público. O tempo do museu é aquele que a instituição precisa para amadurecer uma concepção museológica, para criar, produzir e instalar uma exposição. É um processo que leva tempo e o tempo associado à dedicação da equipe resulta em amadurecimento de intenções e de soluções. O tempo do museu é o tempo da retórica e os idealizadores criam uma lógica para prever o modo como o público vai passar o seu tempo interpretando a exposição, e então criam séries, acumulam objetos, retiram ou introduzem informações, propõem recursos "atrativos" e de manipulação, criam focos de iluminação, etc.

Os idealizadores intervêm na recepção suscitando um ritmo de visitação e acreditam que quanto mais tempo o público estiver na exposição observando seus inúmeros recursos, maior será a sua participação, hipótese que precisa ser averiguada. Na relação tempo e espaço, os idealizadores querem fazer o visitante circular para perder a noção do tempo porque querem que o tempo passe devagar durante a leitura da exposição e que o visitante faça determinada movimentação. "A ordem na qual as coisas aparecem, a freqüência com que aparecem, a intensidade de objetos, […] tudo constitui, portanto, material para este aspecto da mediação de tempo pelo museu" (SILVERSTONE, 1994, p. 70).

O tempo não é um recurso expográfico e sim um elemento da expografia que precisamos aprender a gerenciar. "O museu [….] é visto como uma instituição mediadora do tempo […]." E trata a temporalidade de uma forma complexa. O museu lida com o tempo do Outro – o diferente do passado e o do presente –, lida com o passado (com sua representação), com o presente (o imediatismo) e com o futuro (a extrapolação). Há o tempo da recepção do museu que é diferente da recepção de outros meios. Envolve decisões quanto ao uso do tempo, as relações com o tempo. O tempo de apropriação é livre (o público faz o seu ritmo) e permanente (pode-se retornar) (idem, p. 168-171).

A recepção, além de ter o seu tempo, é um processo. O tempo do público é dele, o tempo que ele passa no museu, o tempo, que o *flâneur* necessita para construir a sua experiência, o tempo da apropriação e da negociação, o tempo que se gasta e o tempo que se desperdiça, a noção de tempo que se perde, a consciência do tempo, etc., etc., etc.

O tempo da comunicação pode ser mediado, mas nunca controlado porque é apropriado e reelaborado e se perde na dinâmica social como circulação da significação.

3.2 Coleções antropológicas: artefatos "fora de lugar, mas dentro do mundo"

Já sabemos que, decididamente, não é possível expor culturas, expressando a "significação" de determinado grupo ou cultura, "povo", nação ou segmento social. Isto seria ingenuidade (MENESES, 1994, p. 28).

Se não comunicamos culturas, os museus fazem a mediação entre culturas por meio do patrimônio cultural musealizado. "Os museus, santuários da tradição e da transfiguração, propiciam estes eventos estéticos e perturbadores, viagens concretas e simbólicas, encontros fortuitos de humanos e objetos, 'fora de lugar', fora do tempo mas ancorados no mundo" (VIDAL, 2001, p. 49).

De fato, essa questão já vem sendo discutida e enfrentada e o museu vem buscando estratégias de mediação entre culturas distintas. Dorta e Cury (2001; CURY, 2004b) consideram que os museus precisam de modelos expositivos e educacionais para essa mediação, considerando que se trata de algo complexo até para o modelo de comunicação como interação. Outros modelos que fugissem da ingenuidade ou das posturas classificatórias ou estetizantes precisariam ser criados.

O modelo que adoto atualmente e que apresento para discussão é denominado "experiência expográfico-educativo-performativa". Este modelo está sendo construído sucessivamente desde que, no contexto de museu universitário de antropologia, entrei em contato com o conceito de "momento de beleza" e iniciei experimentações com o conceito de "eficácia simbólica" (CURY, 1996). A trajetória de construção do modelo é a que apresento a seguir.

De acordo com a antropóloga Lux Vidal (2001), o conceito de beleza não é universal, cada cultura tem a sua concepção do que seja belo, isto é, seja culturalmente definido. "Os termos habitualmente empregados no mundo ocidental para beleza e arte estão cognitivamente atrelados aos valores e conceitos correntes nesse universo. Outras culturas podem não possuir

essas categorias" (idem, p. 3). Assim, quando nos referimos a como uma cultura se expressa esteticamente temos de entender de que concepção ela parte. Segundo Vidal, o mundo sobrenatural é uma grande fonte de inspiração da arte indígena. É no mundo sobrenatural que residem os "mestres das artes" que se comunicam com este mundo por meio dos xamãs e orientam as normas e regras, padrões, modelos e motivos decorativos a serem seguidos pelos artistas indígenas, que são artesãos e artesãs que lidam com isso no cotidiano. Vidal comenta:

> Por esta razão muitos "artefatos", incluindo aqui a dança, a música, as narrativas míticas e mesmo o corpo humano, não são vistos apenas como representações – belos objetos expostos para a contemplação, ainda que este aspecto seja também importante para os indígenas, segundo os seus próprios cânones – mas sim como réplicas vivas de outros "seres" com os quais se comunicam em contextos preestabelecidos. É esta visão e filosofia que permeia toda a arte indígena e que de alguma forma lhe confere uma certa unidade, um estilo característico, apesar da grande diversidade de suas manifestações concretas e específicas, diferenciando-a das artes ocidental, africana e asiática […](idem, p. 11, destaques da autora).

Há uma consciência, uma alteridade inspiradora que se constrói no Outro sobrenatural, semelhante e de ordem cosmológica. A ordem cosmológica é a ordem que se mantém para a continuidade das tradições ou como fonte de inspiração para a renovação e como elemento de afirmação e resistência. É a ordem cosmológica que mantém a arte índia viva e que a distancia da arte ocidental.

Utilizarei um dos exemplos que a antropóloga nos apresentou, são os artefatos dos Kayapó-Xikrin do Pará, para dar continuidade ao meu pensamento.

Vidal ainda nos informa que

> [...] estas obras afirmam o desejo, durante os grandes festivais, de trazer ao convívio dos humanos estes "seres" do outro mundo, belos, perigosos às vezes, "gente como nós" no seu habitat, espíritos invisíveis neste mundo, tornados porém visíveis pela arte do mito narrador, do canto convidativo, das flautas e dos clarinetes, da dança, da escultura e da pintura, instrumentos da "revelação" (idem, p. 16, destaques da autora).

Vou me deter no exemplo dos Xikrin e na Festa do Tatu. O ritual Xikrin é cuidadosamente elaborado durante vários dias: vários artefatos são preparados especialmente para ele que ocorre em dia e horários determinados e para atender a uma finalidade determinada. É todo um complexo que envolve toda a aldeia e todos os seus integrantes. É um trabalho comunal e processual. "Este momento, então, é o momento de clímax […] digamos assim, é o momento máximo, quando eles vão sair juntos da casa para iniciar os rituais" (VIDAL, 1996)[36]. Iniciada a festa, todos e toda a movimentação fazem parte do evento ritualístico, é um processo que envolve a preparação, as danças e cantorias, movimento, luz, cor. Toda a evolução e o conjunto de elementos compõem um todo extraordinário pela articulação de movimentos, sons, cores, materiais e pela beleza, conforme o depoimento da antropóloga:

> Importante é saber que não é só a pintura, não é só a plumária, mas também os cantos, as danças, os gestos e especialmente o uso da palha. Os Jê centrais são conhecidos pela plumária […] os Jê são as sociedades da palha. Essa palha …, é usado não só em contraste de cores, mas também […] esse desfiamento amarelo, quando depois eles se movimentam, eles dançam, essa coisa se mexe, se move, é extremamente leve e faz contraste com o preto e com o vermelho, também o verde e azul, e da máscara. Isto é de uma beleza extraordinária. Então muda […] o que é considerado muito bonito, belo, estético não está nestas coisas [materiais].

No entanto, a beleza para os Xikrin não está só nesse conjunto, mas no todo do momento "acompanhado da dança e do canto, essas coisas que se movimentam e formam esse todo especial [..]. O momento de beleza certo do ritual, quantas coisas aconteceram. Isto é o belo" (idem). É nesse momento que todo o trabalho e as partes se unem em uma totalidade que só pode ser vivida, entendida e significada por eles mesmos. No dia seguinte, alguns artefatos são deixados de lado e outros são decompostos para o armazenamento da matéria-prima, quando esta tem um valor especial. Contudo o artefato em si perdeu o seu sentido ritualístico

[36] Fala de Lux Vidal durante a sua participação no Ciclo de Conferências Plumária Indígena Brasileira, 1996.

e mágico-religioso, tornou-se coisa efêmera, coisa transitória. O que era belo depois já não é, está fora do contexto.

Muito bem, ter o conjunto de artefatos produzidos para o ritual, demonstrar como foram executados, quanto tempo demorou a preparação, dizer o que significam as matérias-primas e os artefatos, detalhar os passos do ritual, desenhar o esquema do universo segundo suas concepções, descrever os papéis assumidos pelos atores culturais no festejo, explicar a finalidade no seu contexto, etc., etc., etc., em um museu não alcança minimamente o significado do ritual para o grupo. Daí fica fácil entender porque não conseguimos comunicar culturas. Para um profissional experiente apresentar o processo é relativamente fácil, mas fazer com que isso tenha sentido é impossível porque há barreiras culturais intransponíveis que vão além da materialidade dos artefatos, porque as concepções de beleza, a nossa e a dele são diferentes porque as nossas cosmovisões são diferentes. Entretanto, vislumbro um caminho para a comunicação museológica e veremos qual é.

Recorrerei a outro exemplo, agora citado por Carlos Alberto Ricardo[37] (1996). Esse antropólogo narrou em um evento acadêmico[38] a atitude da Ailton Krenak, então representante da União das Nações Indígenas na Assembléia Nacional Constituinte. Ricardo descreveu que Krenak, usando os trajes cerimoniais do Ocidente, um terno, pintou o seu rosto de preto publicamente durante a votação das emendas sobre os direitos indígenas. O que é corriqueiro em sua aldeia e grupo social não era esperado na Assembléia, e teve não o simbolismo da etnia, mas causou um impacto e a atitude atingiu uma eficácia simbólica[39]. Então, uma alternativa dos museus é a eficácia simbólica, valer-se de uma atitude em um determinado contexto que tenha força simbólica em igual intensidade da situação original. Como caminho experimental,

[37] Instituto Socioambiental.
[38] Ciclo de Conferências Plumária Indígena Brasileira.
[39] Em SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete B., 1998, p. 89 há uma foto do fato.

> [...] a eficácia simbólica é a proposta expográfica para lidar com as barreiras culturais. Trata-se de um caminho que elabora os discursos expositivo e educativo tendo como objetivo realizar uma experiência expográfica performativa – que considera os códigos culturais – qualitativamente equivalente à experiência performática e intangível do grupo cultural representado na exposição museológica (CURY, 2004g, p. 96).

As reflexões que apresento se desenvolveram no bojo da exposição temporária "A Plumária Indígena Brasileira" e em seus eventos correlatos que se realizaram em 1996. Entre 1996 e 2001, no âmbito do desenvolvimento do projeto, da produção, instalação e abertura pública da exposição Brasil 50 Mil Anos – Uma Viagem ao Passado Pré-Colonial, outros elementos foram incorporados como desafiadores para a comunicação museológica. Os dilemas e impasses iniciais do projeto – os meus dilemas e impasses na coordenação do processo de comunicação, porque a estrutura científica já estava definida – fizeram com que apoiasse o projeto em conceitos, quais seriam: *Dabucuri*, *acangatara* e *akiró*. E o que são? São termos indígenas que foram apropriados pelas idéias que eles compreendem e que poderiam ajudar a conceber o tipo de relação que queríamos estabelecer com o público e a qualidade da experiência que queríamos construir para o público da exposição. A partir de leituras que realizávamos, cheguei a eles. O primeiro conceito foi:

> *Dabucuri*, festa que ocorre entre os grupos do Alto Rio Negro denominada de "Festa da Oferta". Alguém de uma família ou de uma casa – que abriga normalmente 100 a 150 pessoas – convida uma outra casa ou família para ficarem juntas. O motivo central é o oferecimento de algo (um peixe, uma bebida, uma fruta da estação ...) como pretexto para uma reunião festiva. Para nós, a exposição assumiria o caráter de um *dabukuri* museológico. Outro conceito [...] refere-se à *Acangatara*, artefatos confeccionados com as penas da cauda da arara vermelha utilizados como adornos plumários [...]. Artefatos que, na simbologia desses grupos, representam "sementes das futuras gerações". Esse foi um outro conceito-chave para nós, que víamos nas crianças, nos adolescentes e no visitante da Exposição, as futuras gerações. Ao convidarmos a sociedade e oferecermos-lhe a Exposição,

> estaríamos neles semeando valores relevantes a respeito do nosso passado pré-colonial. Estaríamos plantando um futuro. Um terceiro conceito levou-nos às aldeias circulares Bororo, o *Akiró*, que significa "direito à hospitalidade" (essa não é uma tradução, mas uma interpretação antropológica). Trata-se de uma refinada rede de troca que ocorre entre os grupos Bororo. Cada habitante da aldeia circular tem direito à hospitalidade, ao mesmo tempo que a oferece. A Exposição implantaria uma forma alternativa de interação social (CURY, 2003c, p. 47).

Os termos indígenas me despertaram para as possibilidades de intercâmbio entre culturas por meio de pontos de reconhecimento, como oferecimento, sementes de futuras gerações, hospitalidade e sociabilidade. Entretanto o problema da forma, o como fazer, persistia até que considerei que se comunicação museológica envolve uma experiência do público por meio de um "evento especial", então poderia explorar o ritual como evento especial que ocorre em todas as sociedades.

> O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas seqüências têm conteúdo e arranjos caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), esteriotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição) (TAMBIAH[40] *apud* PEIRANO, 2003, p. 11).

Na realidade, se os museus possuem a cultura material relativa a um ritual de outra cultura, e se esses artefatos fora de contexto não suportam a concepção de beleza do grupo, então o desafio está em fazer da exposição uma experiência ritualística a partir de pontos de reconhecimento entre culturas. Não é refazer o ritual do outro cultural, e sim criar um evento especial com certas características para aproximar o público de outro evento especial que contenha os mesmos elementos e potencial de qualidades, e fazer disto uma discussão e uma descoberta do outro e de nós mesmos. Um modelo como este quer conectar compreensão à explicação, pois nem tudo que é explicado é compreendido, e abrir um espaço para a

[40] TAMBIAH, Stanley. A performative approach to ritual. In: Culture, thought and social action. Cambridge, Mass,: Harvard University Press, 1985.

intersubjetividade entre culturas. "A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito" (MORIN, 2003b, p. 93), entre Xikrin e nós. Explicar o ritual Xikrin a partir da compreensão de quem somos, porque também temos os nossos rituais, ou vice-versa.

Prosseguindo, é importante refletir sobre como comunicar rituais, como elaborar discursos expositivos e educativos que levem o público a refletir sobre outras concepções de beleza, sem abandonar as suas, a partir de eventos especiais e não cotidianos que fazem parte de outras culturas, dando razão àqueles grupos sociais representados. Deve-se ter o compromisso de levar em consideração as razões do outro cultural representado em relação ao eu – o idealizador e o leitor da exposição.

Esse modelo não pressupõe uma hierarquia entre eventos especiais e cotidianos, até porque há uma relação mútua entre eles:

> [...] partindo do princípio de que uma sociedade possui um repertório relativamente definido (embora flexível), compartilhado e público de categorias, classificações, formas, valores, etc., o que se encontra no ritual está presente no dia-a-dia – e vice-versa. Consideramos o ritual um fenômeno especial da sociedade, que nos aponta e revela representações e valores de uma sociedade, mas o ritual expande, ilumina e ressalta o que já é comum a um determinado grupo (PEIRANO, 2003, p. 10).

O ritual como modelo de comunicação museológica oferece características especiais, como o caráter performativo. Há vários sentidos, não excludentes entre si, para performativo: um sentido atitudinal, quando dizer também é fazer; um outro, quando as pessoas vivenciam intensamente uma *performance* por diversos meios de comunicação simultaneamente; ou um terceiro sentido, quando valores são criados e absorvidos pelos participantes da *performance*. O ritual e a *performance* (e seus sentidos) possuem grandes qualidades a serem exploradas pela exposição e pela educação. Beatriz Freire, na sua pesquisa de mestrado, teve "como referência a teoria clássica de Arnold Van Gennep sobre os rituais, pois a visita ao museu [de

Folclore Edson Carneiro, Rio de Janeiro] pode ser vista como um ritual" (1992, p. 10). Para Carol Duncan, o "[...] ritual é com freqüência considerado transformativo: ele confere identidade ou purifica ou restaura a ordem ao mundo através de sacrifício, de prova ou de iluminação". Ela vê no museu de arte um local de ritual de cidadania. Para tanto, o museu cria "deixas" simbólicas para provocar respostas do público. Estas respostas são representações em relação às representações ocorridas no local ritualístico que é o museu. No museu, o visitante pode ser um espectador ou ter alguma forma de desempenho individual ou em grupo ao seguir certo circuito, ao ler certo texto, revivendo certa narrativa, ligando-se a alguma outra experiência estruturada, histórica ou situacional. Para Duncan, o público vivencia o local ritualístico (DUNCAN, 1994, p. 281). Gaynor Bagnall defende que o público vivencia os museus como locais ritualísticos e performáticos acionando as suas faculdades críticas e a sua capacidade de desempenho. O desempenho do visitante é prática social relevante para esses locais e as formas de interação que acontecem em circunstâncias performáticas são tanto físicas quanto afetivas e cognitivas. É um desempenho engendrado pelo tipo de experiência que o museu cria e oferece ao público (2003, p. 87).

Como na comunicação museológica as idéias ganham forma – expografia e ação educativa –, a proposta da eficácia simbólica se mantém, embora absorvida, e se assume uma dimensão educacional pois uma ação performática, na qual a eficácia simbólica que sustenta possui por si só valores educacionais de participação individual e/ou cooperativos. Então, se a eficácia simbólica como estratégia for possível, também será possível criar uma experiência expográfico-educativo-performativa. O museu cria uma experiência estética, conforme definido por John Dewey, paralela à experiência estética do grupo representado na exposição e/ou na ação educativa. Retomando Dewey, uma experiência estética é uma experiência de qualidade, completa e consciente, integrada e delimitada, íntegra de maneira a alcançar a consumação. "Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade

individualizadora e sua auto-suficiência. É uma experiência" (DEWEY, 1990, p. 247), aquela que fica marcada no indivíduo-sujeito. Vivenciar uma experiência expográfico-educativo-performativa é participar como sujeito criativo e a participação não pode ser avaliada por critérios da racionalidade, mas por critérios qualitativos referentes à criatividade e à eficácia.

Esse modelo vê na comunicação museológica possibilidades de se estabelecer vínculo entre culturas e uma relação estreita entre o museu e seu público. Esse modelo, também, dá mais clareza aos papéis que os membros da equipe possam vir a desempenhar no processo comunicacional, papéis que exigirão atitudes para construir atitudes e uma metodologia que privilegie a cooperação e a criatividade, pois o modelo de experiência expográfico-educativo-performativa transgride os limites, mesmo que artificiais, entre expografia e educação em museus, visão que fragmenta a experiência do público e das equipes. "Não quero com isso destruir as conquistas desses dois campos – expografia e educação – e sim promover a comunicação museológica face à qualidade da experiência do público que todos almejam. São duas faces de uma mesma moeda" (CURY, 2004g, p. 97-98). Em uma delas está a construção expositiva e na outra está a construção educativa. Se a comunicação se expressa fundamentalmente na exposição, a comunicação não se efetiva sem a ação educativa pois as "[…] explicações mais densas, a explicitação dos subtextos invisíveis ao espectador só pôde ser resolvida através de um trabalho de monitoria especialmente treinada" (MONTERO, 2003, p. 103). A autora se refere à ação educativa da exposição Brasil 50 Mil Anos – Uma Viagem ao Passado Pré-Colonial já ocorrida. Entretanto, a firmativa é sempre válida para ações educacionais vinculadas a exposições.

Talvez no momento desta tese já esteja suficientemente elucidado o porquê de considerar a exposição e a ação educativa como "lugares metodológicos" fundamentais para a pesquisa de recepção em museologia. A exposição e a ação educativa – preferencialmente integradas e constitutivas da experiência do público – é, o lugar primordial de ocorrência do fato museal,

objeto de estudo da museologia. Por isso, constituem-se como "lugares metodológicos" essenciais ao desenvolvimento de pesquisas museológicas.

Então, a abordagem do ritual interessa a várias tipologias de museus visto que os rituais fazem parte do cotidiano de nossas vidas: aniversário, batismo, carnaval, casamento, formatura, certos movimentos políticos, Dia da Pátria, assinatura de um documento, um compromisso, um aperto de mão, um discurso, uma descoberta científica, a final da Copa do Mundo, etc. E os rituais são de diferentes naturezas: profanos, religiosos, sagrados, cívicos, festivos, científicos, formais ou informais, simples ou elaborados. O ritual é um fenômeno de vida e não está limitado a áreas do conhecimento e, portanto, não deve ficar restrito ao museu antropológico. O museu pode, como proposta, resgatar os momentos ritualísticos da vida, ou mesmo tornar rituais certos acontecimentos cotidianos e refletir sobre eles no museu, independentemente de tipologia. "Consideramos o ritual um fenômeno especial da sociedade, que nos aponta e revela representações de valores de uma sociedade, mas o ritual expande, ilumina e ressalta o que já é comum a um determinado grupo" (PEIRANO, 2003, p. 10). Se um evento é considerado um ritual, é porque ele possui determinadas características. E por que não discutir essas características?

> Rituais são, assim, bons para pensar e bons para viver. A partir deles tomamos conhecimento de nosso mundo ideal e de nossos projetos e ambições; a partir deles revelam-se trilhas, encruzilhadas e dilemas e, no processo, consegue-se, muitas vezes, encaminhar mudanças e transformações (idem, p. 47, grifo da autora).

Saber discernir os momentos rituais de nossas vidas e pensar sobre as suas qualidades parece-me uma boa alternativa para o museu. Talvez esse caminho fosse menos autoritário, pois não estaríamos impondo a importância de um fato, e sim argumentando sobre sua importância.

Em certa medida, há alguma semelhança entre a ritualização e a espetacularização. Alguns sociólogos sugerem que a sociedade contemporânea é performativa e que houve uma

espetacularização dos locais e das pessoas: a pessoa torna-se o espetáculo, e a audiência e a representação estão mais próximas, as pessoas representam e vêem as outras como representadoras. A sociologia de audiências sugere que nas sociedades ocidentais contemporâneas as pessoas são tanto consumidoras culturais como produtoras, e que as emoções e a imaginação são dimensões-chave deste aspecto da atividade de audiência contemporânea (BAGNALL, 2003, p. 87). Na sociedade do espetáculo o público vivencia a co-autoria com os outros participantes. A noção de espectador observador se transforma em espectador atuante. "Perambulatoriamente" e "brincantemente" o público participa,

> [...] com o intuito de expandir o acontecimento para uma relação emocional entre os participantes. Este jogo objetiva uma experiência no tempo-espaço a partir das relações dos corpos em relação nele, advindas dos movimentos destes corpos estimulados coletivamente a tomar atitudes e decidir sua participação no ritual. Seu ideal estético é a harmonização de uma multiplicidade de linguagens, artísticas e não-artísticas, para atingir todos os sentidos dos participantes (GUSMÃO, 2004, p. 159-160).

No entanto, há riscos nessa aproximação e o principal é o simulacro. Para não recair no risco do simulacro o modelo proposto precisa salvaguardar-se de certas estratégias da espetacularização – que pairam hoje sobre o museu de forma enfática. A espetacularização das exposições parece um tema novo, mas remete às exposições universais do século XIX, de acordo com Barbuy (1999, p. 123):

> Nesse sentido, não importa se um objeto ou um conjunto arquitetônico são falsos, desde que proporcionem alguma sensação de realidade; o que se valoriza no simulacro é justamente o seu poder de iludir. O que se persegue é a ilusão, que propõe modelos que parecem reais porque materialmente concretos. O entusiasmo com que se festejam os simulacros assinala o valor que lhes é atribuído […].

A novidade da espetacularização é que alguns de seus aspectos foram apropriados pela indústria do entretenimento. Essa indústria descobriu o museu como espaço de mercado, e o

museu viu nela uma possibilidade para proposição de modelos expográficos a fim de atrair o público. Em síntese, da mesma forma como os meios de comunicação, a indústria do entretenimento apropria-se de elementos do gosto das massas, que é a estética popular à qual Martín-Barbero (1997a) se refere, e a transporta para seus produtos culturais para serem consumidos por uma grande audiência. As exposições *blockbuster* são resultados dessas estratégias de *marketing*. Elas possuem como ingredientes o grandioso, o luxo, objetos de ouro e prata que pertenceram a reis e rainhas, personalidades da história ou das artes, às vezes envolvem mistério ou romances e muitos recursos de luz e sombra e outros efeitos dramáticos. Aliás, o dramático e o luxo são os principais ingredientes e o que substitui qualquer discurso retórico mais elaborado. O museu-espetáculo é elitista e manipulador do massivo, mais um meio onde se encobrem as diferenças trazidas pelo popular.

Os modelos de gestão museal devem estar atentos a essas estratégias comerciais, salvaguardando-se de certos recursos que, de fato, distanciam os museus das propostas políticas. Não considero este cuidado como purista e moralista, mas o remeto à escolha que o museu já fez quanto à defesa do patrimônio e dos seus usos sociais. O museu não pode cair na racionalidade capitalista e a experimentação museológica não pode cair na lógica econômica de mercado, pois essas experimentações cumprem com "função pública de estimular a reflexão sobre o que a economia acelerada e premente das indústrias simbólicas impõe como público, fugaz e desmemoriado" (GARCÍA CANCLINI, 2003, p. 187).

A proposta da experiência expográfico-educativo-performativa é uma experimentação aberta às aproximações com outras propostas e conceitos que corroborem com o alcance comunicacional simbólico do museu. É o modelo no qual venho me apoiando para propor e avaliar processos em comunicação museológica e para colaborar com a construção de um saber museológico quanto à expologia, expografia e educação. É, sem dúvida, uma alternativa a ser considerada quando se quer escapar das armadilhas das simplificações museológicas

e/ou da espetacularização da indústria do entretenimento, que vêm afligindo os profissionais mais engajados com as questões políticas e sociais da museologia, e quando quer enfrentar caminhos de aproximação entre culturas por meio do patrimônio cultural musealizado.

3.3. Os desafios comunicacionais das exposições sobre o passado pré-colonial brasileiro

O subtexto invisível

O passado pré-colonial brasileiro pode ser entendido como ruído de comunicação, não o conhecimento sobre o passado estruturado em idéias pejorativas, preconcebidas e esteriotipadas – este discurso é aceito[41] –, mas o conhecimento escamoteado por certas versões da história oficial que desvalorizam a constituição do território brasileiro desde suas sucessivas ocupações e da qual a européia faz parte[42]. Em função da desvalorização surgem justificativas e argumentos que diminuem ou negam a importância do passado pré-colonial como elemento de memória e de identidade nacionais, e mesmo seu lugar na história do Brasil. Isso é um ruído. O que é um ruído para Martín-Barbero (1995, p. 52-53)?

> Não podemos estudar a recepção sem analisar essas dimensões de exclusão que hoje continuam vivas em nossa sociedade, por mais transformações que tenha havido. Qualquer tipo de expressividade, em termos informacionais, se converte em ruído. A expressividade popular é um ruído que não temos podido tratar nos estudos de comunicação da América Latina. Há boa parte de nossa cultura popular que somente entra como ruído, como obstáculo à informação. Por isso eu dizia que observar a recepção implica em estudar o ruído não apenas em termos negativos, de obstáculo.

[41] Cristina Bruno (1984, p. 212-213) apontou essa questão como um dos principais obstáculos que o então Instituto de Pré-História da Universidade de São Paulo – IPH, USP – encontrou para comunicar arqueologia.
[42] Cristina Bruno (1995; 2000) já analisou em profundidade como a história do Brasil desconsiderou o passado pré-colonial. Ela fez sua análise usando a metáfora "Estratigrafia do abandono" (1995, p. 4-20) e propondo a museologia como uma alternativa para "A luta pela perseguição ao abandono" (2000, p. 1-7).

Além de ruído ou em decorrência de ser um ruído, o passado pré-colonial quando considerado é visto por uma concepção evolucionista. A visão evolucionista olha para esse passado como estágio atrasado do desenvolvimento humano, podendo ser eliminada ou minimizada a sua existência.

A história da América Latina é a história da ocupação deste território e da formação da mestiçagem. Assim, devemos entendê-la ao mesmo tempo em que tentamos superar o(s) ruído(s) como obstáculo(s).

O passado pré-colonial não é uma versão da ocupação do território brasileiro, mas é parte substancial dela. Por milênios grupos humanos adentraram o território e modificaram a paisagem. Temos alguns exemplos de intervenções na paisagem, como vegetais como a mandioca, que foram levados da Amazônia para o Sul, aglomerações de palmeiras de buriti, sambaquis erguidos no litoral, tesos, aterrando áreas de várzea, etc. Em 1500, quando os portugueses chegaram, já encontraram áreas prontas para assentar grandes roças e o *peabiru* – rede de caminhos de comunicação. Nesse contexto iniciou-se e desenvolveu-se a colonização européia.

O passado pré-colonial não é uma versão das origens da mestiçagem brasileira, e sim um ponto fundamental para entendê-la, valorizá-la e, sobretudo, para discutirmos questões como territorialidade, diversidade, complexidade social e êxito cultural, temas que analisaremos no passado à luz da arqueologia, com o olhar contemporâneo, pois são atuais e essenciais para a sociabilidade emergente da globalização.

Entendo como desafio não somente aquilo que vamos representar em uma exposição, mas especialmente o subtexto invisível que vamos discutir com o público por meio da ação educativa. Dos temas contemporâneos, o passado pré-colonial nos permite a discussão de alguns como diversidade cultural, alteridade, tolerância e reterritorialização.

3.3.1 A diversidade cultural como pretexto para a alteridade

A diversidade cultural é um tema caro à comunicação e ao museu de antropologia.

Para a comunicação a diversidade se revela na recepção, ou seja, pessoas e grupos se manifestam de formas diferentes durante a recepção de exposições e outras ações museais. E é pela comunicação que os diferentes se encontram e se manifestam.

Para o museu de antropologia a diversidade cultural é sempre exaltada como uma qualidade, e o oposto é visto com cuidado e atenção:

> Ora, falar em cultura como uma totalidade, eliminando do discurso o contexto mais amplo e dinâmico que a noção de humanidade invoca, certamente pode gerar um grande perigo. Ao eliminar a perspectiva relacional de uma humanidade que se realiza numa diversidade movida pela incessante comunicação, troca, interação, contaminação, corre-se o risco de substituir o conceito de raça pelo de cultura, permanecendo a mesma lógica excludente, discriminatória, etnocêntrica (ABREU, 2003, p. 160).

Pela antropologia vemos que a diversidade deve ser valorizada, e pela arqueologia também. Antes da "descoberta" em 1500, o Brasil já era todo ocupado; de norte a sul, de leste a oeste, por, estima-se, entre 5 e 7 milhões de indígenas. Esses indígenas compunham uma grande diversidade biológica e cultural e mantinham uma relação estreita com o território e com o meio natural. Ao alcançar o sedentarismo, inúmeros grupos conquistaram êxito cultural, intensa e bem-sucedida interação entre biologia humana, cultura e meio ambiente. Essa interação ocorreu em todo o território brasileiro e foi a base para a grande e rica diversidade cultural indígena encontrada em 1500. O passado pré-colonial brasileiro é uma rica revelação da, como diria Laplantine, aptidão infinita do homem para inventar modos de vida e de organização social (1988, p. 21). Esse passado é uma possibilidade de exaltarmos a capacidade humana de fazer criativas opções culturais e de explicitarmos que cada cultura (inclusive a nossa) define uma singularidade coletiva. "Coletiva, ela corresponde ao que um

certo número de homens compartilham; singular, ela corresponde àquilo que os distingue de outros homens" (AUGÉ, 1999, p. 77).

Estudar essas culturas nos museus de antropologia permite-nos entrar em contato com o diferente cultural e exercitarmos a alteridade e a tolerância e fazer o elogia da diferença.

O conceito antropológico de cultura pressupõe duas noções fundamentais: a de humanidade e a de relação entre culturas:

> O conceito antropológico de cultura circunscreveria, assim, no lugar de entrecruzamento do universal e do particular, em que os homens são iguais e realizam sua humanidade por meio de experiências particulares diferentes. A noção de relação entre as culturas permitiria observar que as culturas interagem, trocam, relacionam-se, contaminam-se e constroem-se pelo duplo mecanismo de atuação de forças externas e internas. O lugar de entrecruzamento de onde é possível observar o movimento das culturas é também um lugar dinâmico de permanências e mudanças que se produzem incessantemente (ABREU, 2003, p. 162).

Uma das principais problemáticas da antropologia, e dos museus dessa tipologia, é a diferença. Para que a aproximação com o diferente torne-se fecunda é necessário nos despirmos de formas de etnocentrismo. "Pois, apenas o que percebemos (em um estado manifesto ou latente) em uma outra sociedade nos permite visualizar o que está em jogo na nossa, mas que não suspeitávamos. Essa experiência de arrancamento de si próprio age, na realidade, como um verdadeiro revelador de si" (LAPLANTINE, 1988, p. 160). Entrar em contato com o diferente é provocar uma reação de estranhamento em si mesmo. É o estranhamento que nos permite ver que em nossa própria sociedade o que era inato em nós é, de fato, cultural, e aquilo que era óbvio é, na realidade, problemático. Estranhamento é perplexidade entre culturas diferentes, quando se encontram. Esse encontro leva

> [...] a uma modificação do *olhar* que se tinha sobre si mesmo. De fato, presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a *ver* aquilo que nem teríamos conseguido

> imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos "evidente". Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de "natural". Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar (LAPLANTINE, 1988, p. 21, destaques do autor).

O conhecimento que temos de nós mesmos passa pelo conhecimento que temos do outro cultural.

3.3.2 Tolerância, cooperação e solidariedade

A diversidade deve ser valorizada, ao passo que a desigualdade não. A diversidade cultural é a rica manifestação das múltiplas e criativas formas de expressão cultural da humanidade. A desigualdade é manifestação evolucionista, é tornar algumas manifestações inferiores com relação a outras, é tornar a diferença como algo depreciativo, é gerar um campo de força e de poder de uns contra outros que, por algum motivo, não são compreendidos. Não são compreendidos porque há hoje uma crise de identidade, ou melhor dizendo, uma crise de alteridade. "Era a estabilidade do outro que tornava a identidade concebível e fácil. [...] Hoje a categoria do outro está embaralhada. [...] Por não pensar o outro, constrói-se o estrangeiro" (AUGÉ, 1999, p.149).

Somente com a tolerância é que vamos romper com a lógica da desigualdade de condições entre culturas, com a visão evolucionista e com a recusa ao estrangeiro, comportamentos que provocam inferioridade cultural, subserviência social e econômica e intolerância.

Para alguns, tolerância é suportar aquilo que consideram ruim ou imoral, aquilo que rejeitam e que poderão desaprovar sem entender ou ignorar sem conhecer. "De fato, em certas línguas, a palavra tolerância significa condescendência e indulgência e designa conseqüentemente a tolerância dos fortes" (CHELIKANI, 1999, p. 58). É com a tolerância também que se

valorizará e incentivará a diversidade cultural, "[...] aceitar a diferença, vendo nela uma fonte de enriquecimento, em vez de demonstrar permissividade em relação às coisas, boas ou más, sem julgá-las" (CHELIKANI, 1999, p. 24).

Enfrentar os desafios que trazem as culturas incompreendidas, procurar entendê-las e valorizar a diferença são grandes objetivos que devemos buscar na contemporaneidade imersa em padrões implantados pela globalização. Trata-se de buscar no mundo globalizado não a atenuação da diferença, e sim a sua valorização como uma nova forma de educação mundial que valoriza o local e constrói valores humanos universais, constrói uma cidadania fundada na cooperação e na solidariedade como valores éticos. Esta nova forma educacional valoriza a existência e a resistência de outras estéticas – e estética vai além da arte – e vê no respeito à diversidade o grande desafio para a superação de discriminações e/ou extremismos raciais, culturais e/ou religiosos. É a educação voltada para a tolerância. É a cultura em seu sentido político.

Para Morin (2003a, p. 78),

> Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevida da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduos para indivíduos, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária.

Não dissolver as diferenças, ao contrário, valorizá-las como possibilidade de "viajar" por repertórios simbólicos alheios saboreando as diferenças e criando pontos de compreensão entre culturas. É o que García Canclini (1999, p. 2) chama de *gourmets* multiculturais, pessoas habilitadas para reconhecer as qualidades dos intercâmbios, enriquecendo-se a partir

deles, e habilitadas para criar pontos de compreensão entre culturas diferentes. Complementa o autor (2003, p. 186):

> Mais do que uma forma de reconciliação ou igualamento de etnias e nações, a hibridização é um ponto de partida para livrar-se das tentações fundamentalistas e do fatalismo das doutrinas sobre guerras civilizatórias. Serve para capacitar a reconhecer a produtividade dos intercâmbios e dos cruzamentos, habilita à participação de vários repertórios simbólicos, a ser *gourmet* multicultural, viajar entre patrimônios e saborear suas diferenças (Werbner, 1997:11[43]). Os patrimônios históricos, entendidos desse modo aberto e cambiante, podem enriquecer-se e funcionar como pontes de compreensão entre sociedades diferentes.

Os museus latino-americanos de antropologia constituem-se em locais privilegiados para a educação voltada à diversidade cultural e à tolerância. Possuem valiosas coleções arqueológicas[44] que são, em si mesmas, legítimos testemunhos da diversidade cultural presentes no passado pré-colonial e histórico do território que hoje compreende a América Latina. Esse território foi, e ainda é o espaço onde inúmeras culturas germinaram, floresceram, e até mesmo foram extintas.

O significado das diversas manifestações culturais e sociais, materiais e sobrenaturais – seus mitos de criação do mundo, seus heróis míticos, as religiões e medicina – do passado pré-colonial estava vinculado ao território onde viviam e onde circulavam.

O que nós hoje temos em comum com esses grupos é o território, estamos vinculados a eles por meio do território e estamos vinculados com o passado da mesma forma, pois a nossa memória territorial faz parte desse passado.

Temos que procurar e aproveitar as oportunidades de ampliar o nosso repertório simbólico por meio do contato com outras culturas, do passado e do presente. Tolerância é o que nos

[43] WERBNER, Pnina; MODOOD, Tariq (Eds.). **Debating cultural hybridity**: multicultural identities and the politcs of anti-racism. London; New Jersey: Zed Books, 1997.

[44] Possuem, também, valiosas coleções etnográficas que são a cultura material produzida por mais de 206 povos indígenas (no caso brasileiro, segundo cadastro do Instituto Socioambiental, 1998) diversos culturalmente.

exercita e nos habilita a transitar entre culturas, respeitando-as. Tolerância é o conceito-chave para uma cidadania planetária.

Os museus antropológicos são espaços para a interação entre culturas, entendida como encontro de horizontes, com vistas ao debate sobre o diferente, o Outro culturalmente diferente, à consciência de alteridade – quem sou Eu em relação ao Outro – e à tolerância. De fato,

> [...] uma pessoa retirada de seu meio ambiente cultural natural e colocada em um contexto diferente é vítima fácil da intolerância, seja sofrendo-a, seja tornando-se, ela própria, intolerante em conseqüência de suas dificuldades de integração. Ambos os casos são freqüentes (CHELIKANI, 1999, p. 48).

Os motivos da intolerância são vários – como a desterritorialização –, da mesma forma que as estratégias para superá-la. Os museus antropológicos trabalham nas duas dimensões: motivos e estratégias de educação voltada à tolerância, entendendo-a como uma atitude individual ou comportamento coletivo e que remete à capacidade de, à maneira de cada um, enxergar diferentes realidades. Tolerância é respeito aos motivos do outro e possibilidade de enriquecimento pessoal. Os museus antropológicos trabalham com a tolerância quando discutem e promovem as diferenças como qualidades e como direito, trabalham discutindo a diversidade para construir uma democracia solidária que respeite os direitos humanos universais. A conquista de aspirações universais passa pelo respeito ao pluralismo e relativismo cultural, e passa pelo museu antropológico como espaço de aprendizagem atitudinal. Não é aceitação acomodada daquilo que é diverso, mas exercício para entendê-lo em suas raízes. Visitar um museu pode ser uma possibilidade de "viagem" ao desconhecido e, por meio da curiosidade e reflexão, descobrir os valores que toda cultura tem, pois a tolerância em si não significa aceitação, significa atitude aberta à pluralidade e construção de uma reciprocidade quando entramos em contato com outros pontos de vista e socializamos os nossos. O museu é espaço de conhecimento e socialização cultural.

3.3.3 Territorialização, desterritorialização e reterritorialização

A globalização crescente vem impondo um processo de desterritorialização que, para Martín-Barbero, está sendo ocasionado por quatro fatores basicamente. O primeiro são as migrações, movimento de populações; o segundo trata-se da desnacionalização, ou seja, culturas sem memória territorial; o terceiro consiste na desmaterialização, uma presença transversal das tecnologias em nossas vidas de modo a afetar a relação entre o público e o privado. Por último, o autor cita a desurbanização, entendida como um uso menor e fragmentado da cidade. Esses quatro fatores são apresentados como determinantes no processo de desterritorialização (2002, p. 4-5) e nos preocupa, a nós profissionais de museus, porque a perda de relação com o espaço territorial consiste em perda de referências para a memória e para a identidade e perda de bases para a construção da (re)significação, própria das práticas culturais. O sentido se desvincula da vida e a mesma deve ser reinventada.

Na visão de Marc Augé (1994, p. 36-37), no presente há uma superabundância espacial – deslocamento dos parâmetros espaciais – que percebemos na mudança de escala – o perto e o longe – na aceleração e na multiplicação de referências.

Para o antropólogo, na época contemporânea é preciso fazer distinção entre o lugar e o não-lugar. O lugar é o espaço onde a história daqueles que o habitam está inscrita como uma totalidade. O não-lugar, "entende-se por isso os espaços da circulação, da distribuição e da comunicação, onde nem a identidade, nem a relação, nem a história se deixam apreender [...]" (AUGÉ, 1999, p. 134). Vivemos hoje no não-lugar porque sofremos pela superabundância do espaço.

Encontrar-se no não-lugar é sentir-se como um tipo de refugiado e/ou desabrigado simbólico, pessoas que perderam, em certa ou em grande medida, o vínculo social constitutivo de um

lugar. Surgem novas formas culturais "pois vivemos num mundo que ainda não aprendemos a olhar. Temos que reaprender a pensar o espaço" (AUGÉ, 1994, p. 38).

Muitos fatos provocam a desvinculação do indivíduo com o seu espaço, e essa perda de vínculo é o mesmo processo de desterritorialização mencionado por Martín-Barbero. A desterritorialização ou a superabundância espacial traz conseqüências já conhecidas, como massas migratórias em busca de emprego, o êxodo rural, retirantes do planeta (exemplos, os curdos e os palestinos) que não encontram o seu local no mapa diplomático. Há outras conseqüências, como a pobreza, a marginalização, a exclusão social, a desigualdade de oportunidades e tratamento, o trânsito de pessoas desempregadas. Todos esses esperam por sua reinserção na terra e na Terra. Por outro lado, espaços hegemônicos são criados – o econômico, o político, o diplomático, o transnacional – e também os de resistência – nacionalismos e extremismos, o hibridismo, os museus locais, as identidades locais. Auge assegura que, a crise de identidade, que é também de alteridade, é uma crise de espaço.

Certamente nem tudo é negativo nesse panorama, novas experiências e formas de percepção estão sendo criadas e vividas. As identidades (não falamos mais em uma identidade) são processos complexos construídos a partir de múltiplas contribuições que selecionamos com vistas à construção de uma autonomia cultural.

Para Augé (1994, p. 41), a percepção do não-lugar está provocando um processo de singularidade:

> [...] singularidade dos objetos, singularidade dos grupos ou das pertinências, recomposição de lugares, singularidades de toda ordem, que constituem o contraponto paradoxal dos processos de relacionamento, de aceleração e de deslocalização muito rapidamente reduzidas e resumidas, às vezes, por expressões como a "homogeneização ou a mundialização da cultura" (destaque do autor).

Martín-Barbero (2002, p. 5) enfatiza a percepção dessas mudanças espaciais está impulsionando uma consciência, e estruturas de resistências estão se engendrando no seio do

local e do regional, isto porque imbricada à desterritorialização está a reterritorialização, ou seja, "[...] recuperação e ressignificação do território como espaço vital desde o ponto de vista político e cultural".

As lutas pela reterritorialização são contemporâneas, pois "reafirmam a territorialidade e os usos locais de bens naturais e sociais não reduzíveis à lógica global" (GARCÍA CANCLINI, 1999, p. 4). A luta pela reterritorialização é uma luta de resistência porque é a identidade do lugar que funde, congrega e une um grupo e que exprime a sua identidade. Quando se apagam as divisas territoriais, apagam-se também as divisas da identidade.

> O tratamento do espaço é um dos meios dessa empreitada e não é de se espantar que o etnólogo fique tentado a fazer, em sentido inverso, o percurso do espaço ao social, como se este houvesse produzido aquele de maneira definitiva. Esse percurso é "cultural" por essência, visto que, passando pelos signos mais visíveis, mais instituídos e mais reconhecidos da ordem social, ele esboça simultaneamente o lugar dele, definitivo, por isso mesmo, como lugar comum (AUGÉ, 1994, p. 51, destaque do autor).

Devemos, assim, valorizar os pontos de resistências de outras estéticas discutindo o processo de reterritorialização. O passado pré-colonial é uma fonte limitada e, ao mesmo tempo, rica de possibilidades para adentrarmos na questão territorial e em outras concepções de beleza. É limitada porque os vestígios arqueológicos são aqueles que resistiram ao tempo e muito não resistiu. É rica porque no modo de vida, religiosidade e nas formas de sepultamento há concepções estéticas, não necessariamente artísticas, uma vez que a estética se revela também no cotidiano e nos momentos rituais do grupo. Por isso a arqueologia é fascinante, porque é uma das artes da *serendipididade*, "arte de transformar detalhes insignificantes, em indícios que permitam reconstruir toda uma história" (MORIN, 2003b, p. 23).

Ante o exposto, podemos constatar que o papel dos museus de antropologia no processo global é irrefutável, seja para refletir sobre os múltiplos e criativos arranjos culturais que estão

surgindo como resultantes da globalização, seja para estabelecermos estratégias de participação no processo de resistência que consiste na reterritorialização.

Enquanto formos habitantes de não-lugares, podemos viajar e visitar lugares em tempos remotos do passado pré-colonial. Conhecendo-se esses lugares – os espaços do cotidiano, a relação dos grupos com o território, os usos do espaço, as dimensões e formas das aldeias, a circulação, as rotas e caminhos, as relações e as formas de organizações sociais, etc. – estaremos refletindo sobre as relações entre cultura e espaço. São espaços "invadidos" pela nossa interpretação e geradores de discursos museológicos. É o que o museu de arqueologia pode fazer na contemporaneidade.

> Um dia, talvez, virá um sinal de outro planeta. E, por um efeito de solidariedade, cujos mecanismos o etnólogo estudou em pequena escala, o conjunto do espaço terrestre passará a ser um lugar. Ser terráquio significará alguma coisa. Enquanto se espera, não é certo que as ameaças que pesam sobre o meio ambiente bastem para isso. É no anonimato do não-lugar que se experimenta solitariamente a comunhão dos destinos humanos (AUGÉ, 1994, p. 110).

3.3.4 Saberes complexos, saberes do cotidiano e saberes populares

O que o mercado não pode fazer o museu pode. Vejamos o que é, de acordo com Jesús Martín-Barbero (1997a, p. 15):

> Que é que o mercado não pode fazer por mais eficaz que seja seu simulacro? O mercado não pode sedimentar tradições, pois o que produz se "desmancha no ar" devido à sua tendência estrutural a uma obsolescência acelerada e generalizada não somente das coisas mas também das formas e das instituições. O mercado não pode criar vínculos societários, isto é, entre sujeitos, pois estes se constituem nos processos de comunicação de sentido, e o mercado opera anonimamente mediante lógicas de valor que implicam

> trocas puramente formais, associações de promessas evanescentes que somente engendram satisfações ou frustrações, nunca, porém, sentido. O mercado não pode engendrar inovação social pois esta pressupõe diferenças e solidariedades não-funcionais, resistências e dissidências, quando aquele trabalha unicamente com rentabilidade (destaque do autor).

O museu pode sedimentar tradições do passado, do presente, e as que estão por ser criadas no seio da sociedade, isso a partir do seu acervo e a partir do debate que promove com a sociedade. O museu pode criar vínculos societários – entre sujeitos – pois produz e comunica sentidos. Aliás, o museu é um grande produtor de sentidos culturais e os comunica publicamente. O museu pode engendrar inovação social, pois atua no âmbito da interação social. Mas se o museu pode, nem sempre ele faz. Querer diferenciar-se do mercado e buscar a sua trajetória implica assumir a dimensão política do museu, ou melhor, entender que a comunicação e a cultura – substrato do museu – é um campo de batalha política. Recorremos novamente a Martín-Barbero (idem, p. 15):

> Então, mais do que objetos de políticas, a comunicação e a cultura constituem hoje um campo primordial de batalha política: o estratégico cenário que exige que a política recupere sua dimensão simbólica – sua capacidade de representar o vínculo entre os cidadãos, o sentimento de pertencer a uma comunidade – para enfrentar a erosão da ordem coletiva.

Com efeito, o museu deve ser visto na ótica política da comunicação cultural e nessa mesma ótica deve ampliar sua participação social. Deve sair de si mesmo e começar a enxergar a sua presença social de outras formas, deve deixar de ver-se somente e puramente a partir do ponto da produção e do produtor de materialidades (catálogos, exposições), que de fato é também. Deve ampliar a compreensão do seu papel buscando ampliar a sua participação na produção de sentidos e com relação a outras práticas culturais. Deve assumir, sim, o seu papel de produtor de materialidades carregadas de sentidos, mas nunca o de reprodutor cultural, o que limitaria não somente a sua ação mas negaria toda e qualquer possibilidade de organização do

social. O museu deve começar a se perguntar e a buscar as respostas: O que fazem as pessoas com aquilo que elas aprendem no museu? Em que elas acreditam e por quê? Como se dá a apropriação, ou seja, quais são as suas (re)formulações discursivas? Qual é a participação do museu no sistema de práticas culturais? Essas questões vão muito além das teorias de aprendizagem convencionais – muitas vezes restritas ao que o visitante aprendeu em termos de conteúdo – tão discutidas no meio museológico atual. O debate em torno do popular traz nova luz à comunicação e – conseqüentemente – ao museu, isto porque

> [...] a redescoberta do popular, ou seja, com o novo sentido que essa noção hoje adquire: revalorização das articulações e mediações da sociedade civil, sentido social dos conflitos para além de sua formulação e síntese política, reconhecimento de experiências coletivas não enquadradas nas formas partidárias (MARTÍN-BARBERO, 1997a, p. 296).

O museu deve refletir sobre sua presença nas práticas cotidianas e sobre como esse consumo se dá em um contexto social complexo, e quanto a isso a nova redescoberta do popular orienta o caminho para a reflexão e para a ação.

Torres – apoiada em Bakhtin (1987[45]), Burke (1989[46]) e em Martín-Barbero (1997a) – sintetiza o que para esses é cultura popular:

> Denominam cultura popular aquela típica das camadas sociais desprovidas de poder, político e econômico. Assim, como cultura popular entendemos as expressões sociais e manifestações originadas entre estas pessoas para expressar seu modo de vida, suas crenças, seus valores e ideais, inclusive diante da opressão e da miséria impostas por uma ordem social que lhes é hostil (TORRES, 2004, p. 10).

Hoje, a cultura popular sofre um tipo de segregação como conseqüência do modo de funcionamento da hegemonia. A origem dessa segregação remete à formação do Estado moderno e da identificação do Estado com a Nação – transformação que se deu entre os

[45] BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

séculos XVI e XIX – e que teve sua plenitude na Revolução Francesa. Os museus nesse período foram instrumentos da integração cultural e da enculturação da cultura popular para a definição da cultura nacional. Nesse processo os indivíduos tornam-se seres livres para o trabalho e a solidariedade grupal se desfaz (MARTÍN-BARBERO, 1997a, p. 128). O saber e sua transmissão também se modificam e o saber popular é posto à parte e rotulado de exótico, folclórico, e de outras denominações pejorativas. Então, se o saber popular é desvalorizado, as classes populares também o são. Estas são tidas como atrasadas e vulgares.

Atualmente a cultura popular, embora considerada menor pela cultura hegemônica, está em pauta porque as pessoas dessas classes são economicamente ativas e servem às demandas mercantis. Assim, certos aspectos da cultura popular são apropriados e transpostos para produtos de massa. Foi inventado o massivo[47]: as classes populares começam a fazer parte da circulação de bens e uma linguagem e uma estética emergem dos meios de comunicação. Entretanto, a área de comunicação está longe de supor que a recepção desses produtos massivos seja algo simplista. Ao contrário, está sendo reconhecido por pesquisadores dessa área que a recepção do massivo é uma forma de resistência cultural, ao mesmo tempo em que o jogo do poder se manifesta. Por outro lado, saberes que por muito tempo foram desprezados pela razão moderna agora estão sendo revistos e reposicionados em face das necessidades de estabelecimento de modelos interpretativos para estudo dessa recepção, e de recolocação do "lugar metodológico" para a pesquisa de recepção.

O museu contemporâneo está no meio de campo entre o hegemônico e a exclusão e entre o massivo e o popular. O museu é fruto do saber moderno que exclui o saber popular e, ao mesmo tempo, as classes populares. O museu, como prolongamento da hegemonia, nega e esconde o popular, não como um estratagema e sim como conseqüência do modo de funcionamento do hegemônico. Assim, ainda é aceita a idéia de que o museu é lugar para

---

[46] BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

alguns, e o sentimento de não-pertencimento de outros com relação a essa instituição ainda não está sendo interpretado devidamente. Romper com essa lógica equivale a respeitar os saberes populares e precisamos aprender a fazer isto: aprender a contemplar o popular sem apelar ao massivo e aprender a partir das formas de uso do museu pela sociedade.

Os saberes populares estão diluídos no cotidiano. Alguns deles podem ser mencionados, como a cooperação, a solidariedade, a generosidade, a oralidade, a fé, a religiosidade, a espiritualidade, o sentimentalismo, a afetividade, os valores familiares, e muitos outros. São saberes de toda a sociedade e constitutivos da condição humana, mas que são vividos de forma especial e intensa pela cultura popular como resquício da condição grupal de outrora. O cotidiano é o mediador entre os meios de comunicação e esses saberes. Como mediador, é no cotidiano que se expressam os modos de uso dos meios, em que a (re)significação é contextualizada e circula.

As lógicas que o museu deve buscar para entender as formas de uso por parte do público são aquelas presentes nas mediações, isto é, "[...] lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural [...]" (MARTÍN-BARBERO, 1997a, p. 304)[48] do museu.

Acredito que qualquer que seja a disciplina que rege um museu, essa pode tratar e/ou respeitar os temas do cotidiano e do popular[49]. A antropologia – e a arqueologia como parte desta – em especial tem os princípios organizadores favoráveis a esses enfoques, pois por eles podemos elaborar discursos museológicos que distinguem e unem culturas ao invés de separá–las e isolá-las. Os temas a serem apresentados em uma exposição de antropologia devem ser

---

[47] A palavra massivo não existe, mas foi mantida, pois é um termo da área da comunicação que, em linhas gerais, significa um conjunto de características da estética popular.

[48] O autor usa a citação quando fala da televisão.

[49] Alguns exemplos podem ser dados. A obra de Lasar Segall é carregada de temas do cotidiano como maternidade, migração, a condição do negro, êxodo, religião, tradição, tolerância e intolerância, prostituição e outros. Do cotidiano podemos levantar temas relevantes a serem tratados nos museus de ciência como ciclos cronobiológicos, transgênicos, células-tronco, clonagem, alimentação e saúde, biodiversidade, medicina popular e tradição, ecologia e preservação, etc.

tratados de forma complexa e, da mesma forma, apropriados pelo público. As exposições antropológicas tratam do modo de vida de outras culturas e buscam sempre apresentar artefatos contextualizados, para então extrapolar para temas correlatos e conectados com o cotidiano do público. Morin (2003a, p. 38) adverte:

> O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes em si.

O autor já nos dá uma primeira orientação quanto ao desenvolvimento do tema antropológico, ou seja, o mesmo deve ser tratado em sua plenitude e complexidade. Mas prossegue: "Em conseqüência, a educação deve promover a 'inteligência geral' apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global" (MORIN, 2003a, p. 38).

A condição multidimensional proposta pelo autor implica que contextualizar a partir da cultura original não significa que as outras culturas vão compreendê-la, isto porque é necessário ligar a outra cultura à nossa e àqueles que constituem o público da exposição. Entendemos, então, que é uma dupla contextualização, ou tornar o discurso multidimensional. É necessário distinguir as culturas mas ao mesmo tempo uni-las. Como sabemos, a humanidade é uma só e as culturas são muitas, somos todos iguais mas ao mesmo tempo diferentes. Se queremos entender a humanidade por meio de exposições antropológicas, por meio de culturas particulares, devemos fazê-lo a partir das questões humanas universais, de temas antropológicos transversais.

> É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unicidade na diversidade, sua diversidade na unicidade. É preciso conceber a unicidade do

> múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unicidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2003a, p. 55).

Assim sendo, a exposição poderia partir das questões universais e ligar o conhecimento de um com o cotidiano de outro, responder às questões da humanidade: "Quem somos?", "De onde viemos?", "Para onde vamos?" (Morin, 2002, p. 23). É preciso ligar a explicação à compreensão (MORIN, 2003b, p. 93):

> Explicar é considerar o objeto de conhecimento apenas como um objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de elucidação. De modo que há um conhecimento explicativo que é objetivo, isto é, que considera os objetos dos quais é preciso determinar as formas, as qualidades, as quantidades, e cujo comportamento conhecemos pela causalidade mecânica e determinista. A explicação, claro, é necessária à compreensão intelectual ou objetiva. Mas é insuficiente para a compreensão humana. Há um conhecimento que é compreensível e está fundado sobre a comunicação e a empatia – simpatia, mesmo – intersubjetiva.
>
> .....
>
> A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito.

O museu depende de rever seus paradigmas quanto à organização do conhecimento para produzir exposições antropológicas explicativas e compreensíveis e para criar a intersubjetividade entre, ao menos, os membros de duas culturas. Ainda, organizar o conhecimento em exposições para, a partir da contextualização, globalizar no sentido de situar esse conhecimento num conjunto organizado.

Dessa maneira, o museu estará atuando localmente na construção de uma inteligência global, aqui entendida como compreensão da dimensão humana, uma inteligência que leve a uma cidadania planetária, defendendo os direitos humanos a elementos vitais, materiais, espirituais e culturais. A cooperação orgânica entre a antropologia e a museologia pode atuar na perspectiva da valorização da condição humana, realizando um trabalho educativo meta-humano: as pessoas questionando os rumos da humanidade e construindo novas trajetórias.

CAPÍTULO 4

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO MUSEU ÁGUA VERMELHA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA EXPOSIÇÃO OUROESTE: 9 MIL ANOS DE HISTÓRIA

> "Ao iniciar-se uma cooperação entre o especialista da disciplina de base e o museólogo, pode ocorrer que o primeiro tenha algumas dificuldades para dar-se conta de todos os recursos da linguagem do museu, ou dito de outra maneira, a imaginar-se que a exposição pode visualizar aquilo a que ele está acostumado a expressar ou assimilar por escrito. Uma vez convencido, o mesmo especialista poderia atribuir a um escrito uma função demasiada importante, em relação aos outros meios previstos. À idéia de que a metodologia da exposição não há sido criada em um dia, senão que fez falta por muito tempo, muitos ajustes, muitos arrependimentos, para levar aos desenvolvimentos atuais da disciplina, o museólogo não poupará nenhum esforço para mostrar a seu colega que existe uma nova forma de comunicação, por seu interesse mútuo, entre esse último e a massa da população."
>
> Georges Henri Rivière

> "Entretanto, não é suficiente com a disponibilidade de recursos humanos e técnicos para produzir uma exposição comunicativa. Para que isto seja possível é necessário uma mudança de rumo nos museus e que todas as funções concernentes aos objetos – conservar, documentar e pesquisar – se orientem ao seu desfrute e compreensão por parte do público ao que, como instituição pública, está obrigado."
>
> Ángela García Blanco

No Brasil, a comunicação institucionalizada da arqueologia está nas mãos da escola e dos museus. Estas duas instituições têm em si a responsabilidade de informar a sociedade sobre o passado pré-colonial brasileiro.

Na escola a arqueologia pré-colonial tem o livro didático como ferramenta para a apresentação desse tema.

Recente estudo analisou "A abordagem do período pré-colonial brasileiro nos livros didáticos do ensino fundamental" (VASCONCELLOS; ALONSO; LUSTOSA, 2000) e nos apontou algumas vertentes a partir de um conjunto de 12 livros de 10 autores, selecionados ou por critérios mercadológicos (os mais vendidos) ou pelo oficial (aqueles indicados para a escolha pelos professores da Rede Pública de Ensino para posterior distribuição gratuita aos alunos). Os autores do artigo salientaram que o período pré-colonial está sendo apresentado nos livros didáticos seguindo a nova tendência da historiografia contemporânea, privilegiando a história do cotidiano, da vida privada, das estruturas econômicas, etc. Também privilegia a chamada história integrada: integra história-geral e do Brasil (VASCONCELLOS; ALONSO; LUSTOSA, 2000, p. 234). Um outro aspecto destacado no artigo é que os livros rompem com a divisão entre pré-história e história. Dos problemas apontados, um deles refere-se à visão evolucionista social presente em quase todos os livros (idem, p. 234), ou à história marcada pela idéia de progresso (idem, p. 235). Uma outra questão é que alguns livros apresentam os períodos pré-coloniais brasileiros a partir de uma periodização européia, muito embora a maioria trate a periodização pela antiguidade dos vestígios e por região onde os vestígios foram encontrados (idem, p. 236). Um terceiro problema da história pré-colonial brasileira no livro didático é que a maioria dos autores é de historiadores desvinculados e/ou distantes da produção de conhecimento em arqueologia (idem, p. 237). Então, restou ao professor a incumbência de desconstruir e construir com seus alunos o conhecimento sobre esse passado, recorrendo, para tanto, ao museu de arqueologia como espaço de produção e comunicação arqueológica (idem, p. 237).

E onde estão os museus de arqueologia brasileiros?

Em levantamento realizado junto ao Guia de Museus Brasileiros (edições de 1997 e 2000), à tese de Bruno[50] (1995, p. 135-138) e integrando outros museus de meu conhecimento –

[50] Essa autora traça um histórico dos museus de arqueologia no Brasil e no exterior.

Quadro 1, pude confirmar que 99 museus brasileiros têm seus acervos constituídos por coleções arqueológicas ou possuem coleções arqueológicas além de outras tipologias. Dessas 99 instituições, apenas 31 dão destaque à comunicação da arqueologia e/ou da etnologia indígena[51], sendo que a distribuição desses 31 museus no território não é equilibrada: 1 na Bahia (Salvador), 1 em Goiás (Goiânia), 1 em Mato Grosso (Cáceres), 1 em Mato Grosso do Sul (Campo Grande), 6 em Minas Gerais (Belo Horizonte, Conceição dos Ouros, 2 em Lagoa Santa, Patrocínio, Perdizes), 1 no Pará (Belém), 2 no Paraná (Curitiba e Paranaguá), 3 no Rio de Janeiro (Niterói e 2 no Rio de Janeiro), 4 no Rio Grande do Sul (Ijuí, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Taquara), 3 em Santa Catarina (2 em Florianópolis e Joinville), 7 em São Paulo (Iguape, Jacareí, Monte Alto, Ouroeste, Piraju, São Paulo, Tupã) e 1 em Sergipe (Xingó).

Os números apresentados não são precisos, pois correspondem ao que disponho e ao que obtive pelos caminhos indicados. Por outro lado, não realizei um contato direto com as instituições relacionadas, mas analisei as caracterizações dos acervos – conforme as duas edições do Guia de Museus Brasileiros –, de maneira que os números que apresento, 99 e 31, podem aumentar ou diminuir. Entretanto, trata-se de um panorama útil para averiguarmos a presença de museus de arqueologia ou de museus que dão ênfase à comunicação de coleções arqueológicas, ou ainda de museus que discutem a questão indígena no Brasil.

O que posso dizer a partir desse panorama é que a sociedade brasileira, aos buscar informação sobre o seu passado pré-colonial, encontra-se entre e as limitações dos livros escolares e de alguns museus, o que aumenta a responsabilidade dos que já existem ou serão criados.

[51] Esses museus estão destacados com * no Quadro 1.

QUADRO 1

Museus brasileiros com coleções arqueológicas e etnográficas

Estado	Cidade	Denominação		Acervo Museológico (caracterização)
Acre	Rio Branco	Museu da Borracha	1	Coleção arqueológica, coleções etnográficas de artefatos de grupos indígenas do Acre, coleção de paleontologia, objetos do Palácio do governo do início do século, amostras históricas socioeconômicas, amostras religiosas, coleções fotográficas, coleções bibliográficas sobre história do Amazonas e Acre, periódicos, documentos manuscritos e impressos e obras de arte de artistas acreanos.
Amapá	Macapá	Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva	2	(85 peças) Arqueológico.(546 peças) Histórico. (105 peças) Antropológico.
Amazonas	Manaus	Museu do Homem do Norte	3	(73) Arqueológico. (512) Etnográfico. (60) Cultura do guaraná. (60) Cultura da borracha (60) Cultura da castanha. (40) Cultura da juta e malva. (80) Cultura da mandioca. (95) Extração da madeira. (35) Mineração. (70) Pesca. (30) Alimentação. (35) Manifestação folclórica do boi-bumbá. (100) Arte popular.
Bahia	Salvador	Museu de Geologia da Bahia	4	
***Bahia**	Salvador	Museu de Arqueologia e Etnologia	5	Arqueológico formado por urnas funerárias, líticos, cerâmicos, moedas, faianças, porcelanas, ósseo, etc. Etnológico formado por: plumária, cestaria, madeira, chocalhos, flechas, bancos zoomorfos, panelas, etc. Iconográfico formado por: fotos, etc.
Bahia	Salvador	Museu Henriqueta Catharino	6	Artes decorativas (porcelana, cristais, prataria, imagens, mobiliário), coleção de têxteis e indumentária, arqueologia, arte popular e etnografia, acessórios femininos.
Ceará	Fortaleza	Museu do Ceará	7	Coleções de paleontologia, armaria, pintura, etnografia e antropologia indígena, arqueologia, porcelana, artes visuais, livros raros, etc.
Ceará	Tauá	Museus dos Inhamuns	8	Fotografias antigas, mapas, cartas e escrituras de terras, numismática, indumentária, móveis e louças, arte sacra, objetos de ouro e prata, material arqueológico, material paleontológico, armaria, tijolos e telhas, rádio, telefone, máquina de escrever.
Ceará	Aracati	Museu Jaguaribano e Arquivo do Jaguaribe	9	Numismática. Heráldica. Filatelia. Sigilografia. Indumentária. Mobiliário Ourivesaria. Objetos pessoais. Utensílios domésticos. Vidros. Cristais. Opalinas. Louça. Porcelana. Viaturas. Materiais de Construção. Instrumentos de suplício escravo. Placas comemorativas. Bandeiras. Busto. Pintura. Escultura. Desenho. Gravura. Relevos. Pedestais. Oratórios. Arcas. Genuflexórios. Alfaias. Estandartes. Materiais antropológicos. Artesanato. Artefatos etnográficos indígenas. Artefatos arqueológicos. Materiais paleontológicos. Maquinaria. Canhão. Instrumento musical. Ossos de animais. Conchas. Total: 330 peças. (11.850) Material bibliográfico.
***Goiás**	Goiânia	Museu Antropológico	10	Constituído de coleções arqueológicas etnográficas e da documentação advinda das pesquisas e atividades museográficas.
Goiás	Jataí	Museu Histórico de Jataí Francisco Honório de Campos	11	Objetos de personalidades de destaque na cidade na primeira metade do século XX (documentos históricos, mobiliário, objetos de trabalho, livros e fotos históricas). Acervo arqueológico, sítios da região sudoeste de Goiás (objetos líticos e cerâmicos).
Goiás	Goiânia	Museu Estadual Professor Zoroastro Artiaga	12	(71) Artefatos etnográficos indígenas. (17) Minerais. (37) Espécimes zoológicos. (52) Artefatos arqueológicos.(24) Antiguidades. (07) Instrumentos Musicais. (22) Porcelana. (07) Armaria. (55) Peças de folclore e de arte sacra. (04) Símbolos de Goiás. (555) Material bibliográfico.
Mato Grosso	Cuiabá	Museu de Pedras Ramis Bucair	13	Mineralogia, arqueologia, espeleologia e paleontologia.
***Mato Grosso**	Cáceres	Museu de Arqueologia, Etnografia, Paleontologia e Espeleologia de Cáceres	14	
***Mato Grosso do Sul**	Campo Grande	Museu Dom Bosco	15	Coleção arqueológica, coleção etnográfica, coleção mineralógica, coleção paleontológica e coleção zoológica.
Minas Gerais	Além Paraíba	Museu de História e Ciências Naturais	16	Fotos, amostras paleontológicas, geológicas e arqueológicas, objetos do final do século XIX e início do século XX, cédulas, moedas, selos, documentos antigos datados a partir de 1800, amostras de animais marinhos, *slides* em PB da cidade do Rio de Janeiro.
Minas Gerais	Belo Horizonte	Museu de História Natural da Universidade Federal de Minas Gerais	17	
Minas Gerais	Carangola	Museu Histórico Municipal	18	Objetos de personalidades de destaque na cidade, peças de arte sacra, coleções arqueológicas do vale do Carangola, mobiliário e

				utensílios de famílias da cidade, obras de arte de artistas locais, espécimes de zoologia e história natural, amostras geológicas.
***Minas Gerais**	Conceição dos Ouros	Museu do Índio	19	
Minas Gerais	Itambacuri	Museu Histórico Regional do Município de Itambacuri	20	Obras de arte: objetos de personalidade da cidade, coleção etnográfica de artefatos de grupos indígenas, coleção arqueológica do vale de Itambacuri.
***Minas Gerais**	Lagoa Santa	Centro de Arqueologia Annete Laminge Emperaire	21	Coleções arqueológicas da região de Lagoa Santa (lítico, cerâmica, antropológica, paleontológica).
***Minas Gerais**	Lagoa Santa	Museu Arqueológico Lagoa Santa	22	Arqueologia, paleontologia e mineralogia.
Minas Gerais	Pará de Minas	Museu Histórico, Documental, Fotográfico e do Som (Museu Histórico de Pará de Minas)	23	Artefatos arqueológicos. Utensílios domésticos. Objetos pessoais. Obras de Arte. Peças de arte sacra. (4.073) Fotografia. (126) Discos. (800) Material bibliográfico. (25) Mobiliário. (50) Porcelana. (20) Pintura. (30) Artefatos etnográficos indígenas. Documentos (40) Vídeos.
Minas Gerais	Paraguaçu	Museu Municipal Alferes Belizário	24	Armaria. Cestaria. Condecorações. Documentos. Escultura. Fotografia. Indumentária. Instrumentos de suplício. Louça. Maquinaria. Artefatos arqueológicos. Mobiliário. Pintura. Tapeçaria. Vidro.
***Minas Gerais**	Patrocínio	Museu de Pré-História Professora Márcia Angelina Alves	25	Urnas funerárias e vestígios cerâmicos.
***Minas Gerais**	Perdizes	Museu Arqueológico Professora Márcia Angelina Alves	26	Materiais paleontológicos. Artefatos arqueológicos. Cerâmica. Fósseis. Urnas funerárias. Restos mortais. Artefatos etnográficos. Fotografia. Documentos. Diapositivos.
Minas Gerais	Rio Pomba	Museu Histórico de Rio Pomba	27	Maquinário, mobiliário, indumentária, documentos, arte sacra, armaria, fotografias, material geológico e arqueológico.
Minas Gerais	São Sebastião do Paraíso	Museu Histórico Municipal	28	Escultura. Artefatos arqueológicos. Objetos. Fotografia. Pintura
Minas Gerais	Vespasiano	Museu de Folclore Saul Martins	29	Cestaria. Documentos. Escultura. Fotografia. Gravura. Indumentária. Instrumentos de suplício. Louça. Maquinaria. Artefatos arqueológicos. Pintura. Tapeçaria. Vidro. Peças de arte sacra.
Minas Gerais	Vespasiano	Museu Histórico Dona Mariana da Costa	30	Cristais. Documentos. Fotografia. Instrumentos de suplício. Maquinaria. Artefatos arqueológicos. Mobiliário. Pintura. Vidro. Louça.
Minas Gerais	Visconde do Rio Branco	Museu Municipal de Visconde do Rio Branco	31	Armaria. Bandeiras. Condecorações. Desenho. Documentos. Escultura. Instrumentos de suplício. Louça. Maquinaria. Artefatos arqueológicos. Numismática. Pintura. Ourivesaria. Material bibliográfico. Partituras. Hemeroteca. Mobiliário. Indumentária. Urnas funerárias. Fotografia.
Pará	Belém	Museu do Estado do Pará	32	Acervo eclético: telas, mobiliário, objetos de interior, luminárias, coleções arqueológicas, arquivos pessoais dos maestros Carlos Gomes e Waldemar Henrique e do ex - governador Magalhães Barata, acervo de arte moderna.
***Pará**	Belém	Museu Paraense Emílio Goeldi	33	O acervo que se encontra em exposição é constituído de minerais e rochas, material paleontológico, material botânico, zoológico, antropológico e arqueológico, além de publicações raras, maquetes, fotografias e mapas históricos.
Pará	Óbidos	Museu Integrado de Óbidos	34	(03) Armaria. (2.500) Cerâmica arqueológica. (20) Lítico. Equipamento de som. (03). Equipamento de comunicação. (1.204) Fotografia. (04) Ordens honoríficas. (18) Máquinas. (38) Mobiliário. (95) Numismática. (03) Objetos de medicina popular e farmácia. (31) Peças de arte sacra. (109) Objetos e utensílios domésticos e de trabalho. Pintura. Escultura. (35) Retratos. (12) Minerais.
Paraná	Cambé	Museu Histórico de Cambé	35	Objetos referentes à história da colonização e formação do município de Cambé. Acervo composto de fotografias, documentos, livros, numismática, objetos de trabalho, mobiliário e indumentária. Coleção arqueológica da Fazenda Santa Dalmácia e de Cambé.

Paraná	Cascavel	Centro de Educação Ambiental Gralha Azul e Museu de História Natural	36	Animais empalhados, fixados em formol, esqueletos, peles de cobras, rochas e pedras arqueológicas.
Paraná	Cascavel	Museu Histórico Celso Formighieri Sperança	37	Artefatos etnográficos. Artefatos Arqueológicos. Maquinaria. Utensílios domésticos. Armaria. Utensílios de trabalho. Montaria.
***Paraná**	Curitiba	Museu Paranaense	38	Arqueologia: fragmentos e indústria cerâmica, lítica, óssea e conchífera do litoral e planalto. Etnologia: caça, pesca, guerra, cerimonial, repouso, vestuário, adorno e lazer tribais. História: pinacoteca, mobiliário, utensílios, armas, vestuário e numismática.
Paraná	Foz do Iguaçu	Ecomuseu de Itaipu	39	Artefatos arqueológicos e etnográficos, numismática, documentos escritos e fotográficos, objetos históricos, amostras geológicas, material biológico fixado (exemplares de fauna, taxidermia e flora nativa) e vivo.
Paraná	Maringá	Museu da Bacia do Paraná	40	(120) Painéis fotográficos. (112) Peças arqueológicas. (47) Artefatos etnográficos indígenas. (2.830) Coleção entomológica. (5.214) Filmes. (1.344) Diapositivos. (36) Animais taxidermizados. (25) Fragmento de troncos vegetais.
***Paraná**	Paranaguá	Museu de Arqueologia e Etnologia de Paranaguá	41	Arqueológico: peças cerâmicas, líticas, material ósseo humano e animal, material malacológico. Total: 22.000 peças. Etnologia indígena: artefatos de cultura material de grupos indígenas do Paraná e demais regiões brasileiras. Acervo em plumária dos índios xetás (serra dos Dourados) Total: 1.200 peças. Cultura popular: engenhos de cachaça, farinha e grãos; indumentária das congadas e carvalhadas da Lapa, pau de fita e algumas peças usadas na Dança do Fandango. Peças utilitárias de cerâmica, madeira, cestaria e trançado produzidas pelo caboclo do litoral. Total: 900 peças. Biblioteca sobre arqueologia, museologia e etnologia em geral. Total: 2.100 títulos. Documentação sonora e visual: fotografias, diapositivos e filmes etnográficos. Total: 4.700 unidades.
Paraná	Sertanópolis	Museu Histórico de Sertanópolis	42	Fotografia. Numismática. Mapas. Documentos. Artefatos arqueológicos. Objetos históricos. Total: 800 peças.
Pernambuco	Brejo Madre de Deus	Museu Histórico de Brejo Madre de Deus	43	Objetos de personalidades de destaque, coleção etnográfica de artefatos de grupos indígenas da região, arqueologia e paleontologia.
Pernambuco	Igarassu	Museu Histórico de Igarassu	44	Armaria. Artefatos arqueológicos. Elementos arquitetônicos. Mobiliário. Objetos de madeira. Pintura. Vidros. Porcelana. Numismática. Material arquivístico.
Pernambuco	Recife	Museu da Cidade de Recife	45	Museu Histórico: mapas de cartografia holandesa, pinturas de Franz Post, fotografias antigas, louças e azulejos, canhões, maquetes, galeria de prefeitos, peças arqueológicas, documentos antigos e peças museológicas do Recife.
Pernambuco	Recife	Museu Militar do Forte Brum	46	
Piauí	Teresina	Museu do Piauí	47	Obras de arte. Instrumentos musicais. Artefatos etnográficos indígenas. Materiais geológicos. Materiais paleontológicos. Artefatos arqueológicos. Espécimes zoológicos. Espécimes botânicos. Mobiliário. Porcelana. Cristais. Prataria. Instrumentos de suplício. Armaria. Numismática. Insígnas. Condecorações. Imaginária. Objetos sacros. Peças de arte popular. Peças de arte folclórica. Heráldica. Litogravura. Maquinaria rústica.
***Rio de Janeiro**	Niterói	Museu de Arqueologia e Itaipu	48	
***Rio de Janeiro**	Rio de Janeiro	Instituto de Arqueologia Brasileira	49	
***Rio de Janeiro**	Rio de Janeiro	Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro	50	Formado por material científico das áreas de antropologia, arqueologia, lingüística, botânica, zoologia, geologia e paleontologia.
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Espaço Cultural da Marinha	51	
Rio Grande do Norte	Mossoró	Museu Histórico Lauro da Escóssia	52	Artefatos arqueológicos. Fotografia. Documentos. Jornais.
Rio Grande do Norte	Natal	Museu Câmara Cascudo	53	Amostras de fósseis, sedimentologia, espeleologia, malacologia, anatomia comparada, ambientes, ciclos do couro e da cana de açúcar, artes sacra e popular, indiologia, arqueologia e cultura afro-brasileira.
Rio Grande do Sul	Bom Jesus	Museu e Arquivo Municipal de Bom Jesus	54	Fotografias, indumentárias civil e religiosa, peças arqueológicas dos kaingangues, peças de trabalho, lazer, estudo e culto religioso da região, roupas de cama, mesa e banho.
***Rio Grande do Sul**	Ijuí	Museu Antropológico Diretor Pestana	55	(15.000 peças) Artefatos arqueológicos indígenas. (3.500 peças) Artefatos antropológicos indígenas e relacionados à colonização. Arquivo. Hemeroteca. (8.000) Negativos em vidro. Fotografia. (946) Fitas de áudio e discos.

Rio Grande do Sul	Jaguarão	Museu Alfredo Varela	56	Objetos de personalidades da cidade (fotografias), coleção arqueológica da Baixada Sul-Riograndense (líticos e cerâmicos) e numismática.
***Rio Grande do Sul**	Novo Hamburgo	Museu do Índio Tücuna	57	(50) Artefatos arqueológicos. (5) Transporte. (16) Cestaria. (7) Cerâmica (16) Alimentação. (19) Iconografia. (5) Brinquedos. (14) Objetos de festa de moça nova. Instrumentos musicais. (3) Fiação e tecelagem. (2) Redes. (1) Esteira. (4) Painéis. (17) Instrumentos de pesca. (4) Indumentária. (50) Colares. (15) Instrumentos para confecção de farinha.
Rio Grande do Sul	Passo Fundo	Museu Zoobotânico Augusto Ruschi	58	Animais. Vegetais. Rochas. Fósseis. Minerais. Artefatos Arqueológicos.
Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Museu Anchieta-Ciências Naturais	59	(836) Herpetologia-anfíbios e répteis. (1.986) Arqueologia. (740) Botânica-Exsicatos. (150.000) Entomologia-Insetos. (2.810) Etnografia. (2.000) Ictiologia-Peixes. (295) Malacologia-Moluscos. (230) Mastozoologia-Mamíferos. (471) Ornitologia-Aves. (1.245) Paleontologia-Fósseis. (675 lotes) Coleção Didática. Mineralogia Petrologia. Total: 550
***Rio Grande do Sul**	Porto Alegre	Museu Antropológico do Rio Grande do Sul	60	Etnicidade e identidade (sírio-libaneses, açorianos, alemães e judeus), liturgia católica, religiosidades afro-brasileiras, etnologia e etnicidade (Kaingangues, guaranis), arqueologia indígena, identidades étnicas de movimentos negros do RS e etnografia.
Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Museu Júlio de Castilhos	61	Museu Histórico, com objetos ligados à formação do Estado do Rio Grande do Sul; coleções relativas à arqueologia e etnografia; telas; gravuras; documentos; bibliografia; armas; vestuário; e utensílios de diferentes épocas relativas a história do RS.
Rio Grande do Sul	Santa Cruz do Sul	Museu do Colégio Mauá	62	História, etnologia e arqueologia.
Rio Grande do Sul	Santa Maria	Museu Educativo Gama d'Eça e Victor Bersani	63	Coleção Victor Bersani (arqueologia, antropologia, zoologia e documentos históricos). Coleção Gama d'Eça (arqueologia, paleontologia, antropologia, zoologia e botânica).
Rio Grande do Sul	Santa Maria	Museu Histórico e Cultural Vicente Pallotti	64	Mineralogia, paleontologia, zoologia, arqueologia, iconografia, numismática, botânica, material bélico e filatelia.
Rio Grande do Sul	Santana do Livramento	Museu Municipal David Canabarro	65	Documentos. Mapas. Livros. Jornais. Revistas. Fotografia. Armaria. Bustos. Numismática. Cédulas. Selos. Artefatos etnográficos indígenas. Artefatos arqueológicos. Objetos pessoais.
***Rio Grande do Sul**	Taquara	Museu Arqueológico do Rio Grande do Sul	66	
Rio Grande do Sul	Triunfo	Museu Farroupilha	67	Material lítico. Armaria. Partes de casas restauradas.
Rio Grande do Sul	Venâncio Aires	Museu de Venâncio Aires	68	Acervos antropológico e histórico coletados na comunidade e acervo arqueológico da área do município.
Roraima	Boa Vista	Museu Integrado de Roraima	69	Material indígena, artefatos arqueológicos, documentos históricos, coleta e resultados de pesquisas científicas.
Santa Catarina	Balneário Camboriú	Museu do Parque Cyro Gevaerd	70	(94) Mamíferos. (184) Peixes. (356) Aves. (113) Crustáceos. (43) Equinodermos. (705) Conchas. (30) Ofídeos. (18) Algas. (08) Lacetílios. (290) Minerais. (21) Fósseis. (83) Madeiras. (861) Artefatos arqueológicos. (1.122) Numismática. (09) Armaria (52) Objetos diversos.
Santa Catarina	Blumenau	Museu de Ecologia Fritz Müllher	71	(46) Espécimes botânicos. (2.006) Espécimes zoológicos. (241) Material ecológico. (132) Artefatos arqueológicos. (118) Artefatos etnográficos indígenas. (3.482) Fotografia. (20) Cartazes. (06) Objetos pessoais.
Santa Catarina	Brusque	Museu Arquidiocesano Dom Joaquim	72	Coleções de mineralogia, botânica, pinacoteca, zoologia, etnologia, numismática, arqueologia, armaria, mobiliário e arte sacra.
Santa Catarina	Caçador	Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado	73	Sala de Arqueologia: material lítico, fóssil e cerâmico. Sala de caçador: utensílios dos pioneiros da região. Sala da Ferrovia: acervo da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande. Sala do Contestado: armas e objetos diversos da Guerra do Contestado.
Santa Catarina	Concórdia	Museu Histórico de Concórdia	74	Peças de arte sacra. Mobiliário. Instrumentos agrícolas. Indumentária. Numismática. Artefatos arqueológicos. Utensílios domésticos. Objetos pessoais. Telecomunicações. Instrumentos musicais. Total: 609 peças. (1.100) Discos. (5.000) Fotografias. (56) Fitas de áudio. Documentos. Jornais.
***Santa Catarina**	Florianópolis	Museu do Homem do Sambaqui	75	Ossadas humanas. Artefatos arqueológicos. Total aproximadamente: 9.000 peças.
***Santa Catarina**	Florianópolis	Museu Universitário Professor Oswaldo Rodrigues Cabral	76	(4.000) Artefatos arqueológicos. (650) Artefatos etnográficos indígenas. (4.200) Peças de cultura popular.
Santa Catarina	Guaraciaba	Museu Histórico São Jorge	77	Artefatos arqueológicos. Ferramentas. Armaria. Indumentária. Utensílios domésticos. Implementos agrícolas. Fotografia. Documentos.
Santa Catarina	Itajaí	Museu Oceanográfico do Itajaí	78	17.000 peças organizadas em séries correspondentes aos filos de seções: arqueologia, paleontologia, geologia, tecnologia naval. Répteis marinhos. Mamíferos marinhos. Tubarões. Fotografia.

Santa Catarina	Itapiranga	Museu Comunitário de Itapiranga	79	Objetos históricos da colonização da cidade (fotografias, documentos, livros, indumentárias, numismática, objetos de trabalho, etc.), mobiliário, coleção etnográfica de artefatos indígenas do território brasileiro, peças arqueológicas, etc.
***Santa Catarina**	Joinville	Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville	80	Arqueológico, etnográfico, histórico, documental; 28 sítios arqueológicos de tipologia "Sambaqui".
Santa Catarina	Rio do Sul	Museu Histórico de Rio do Sul	81	Artefatos arqueológicos. Numismática. Utensílios domésticos. Objetos de indústria e comércio. Indumentária. Total: 400 peças.
São Paulo	Campinas	Museu Universitário – PUC/Campinas	82	Coleções de caráter bem variado em tipos, origem e formatos dos objetos que preserva. Há peças abordadas sob os princípios da etnologia, arqueologia (sobretudo cerâmica, história, cultura popular (brinquedos e brincadeiras, artesanato popular) e tecnologia (ferramentas e instrumentos de trabalho).
São Paulo	Cunha	Museu Municipal Francisco Veloso	83	Material bibliográfico. Documentos. Cerâmica. Cerâmica indígena.
São Paulo	Franca	Museu Histórico Municipal José Chiachiri	84	Objetos pessoais. Utensílios domésticos. Mobiliário. Arte sacra. Arte folclórica. Instrumentos musicais. Artefatos arqueológicos. Minerais. Maquinaria. Armaria. Tropeirismo. Taxidermia. Artefatos etnográficos. Total: 3.297 peças. (488 unidades) Hemeroteca. (2.233 exemplares) Material bibliográfico. (285 unidades) mapas. (3.382) Fotografia. (861 volumes) Documentos.
***São Paulo**	Iguape	Museu Histórico e Arqueológico de Iguape	85	Artefatos arqueológicos. Processos antigos. Máquinas de costura. Fotografia. Numismática. Jornais. Algemas.
São Paulo	Itu	Museu da Energia – Núcleo Itu	86	Objetos de trabalho; mobiliário e maquinários ligados à produção, distração e comercialização de gás canalizado e eletricidade; utensílios domésticos; objetos arqueológicos e obras de arte.
São Paulo	Jaboticabal	Museu de Arte e Histórico de Jaboticabal	87	Museu de ordem geral: histórico, artístico, fotográfico e arqueológico.
***São Paulo**	Jacareí	Museu de Antropologia do Vale do Paraíba	88	Arte religiosa, cerâmica figurativa do vale do Paraíba, pintura primitivista, objetos domésticos, material arqueológico (fragmentos e utensílios cerâmicos e artefatos líticos pré-coloniais), mobiliário e fotografias históricas da cidade.
São Paulo	Jaú	Museu Municipal de Jahu (incorporou o Museu Histórico e Pedagógico Jorge e Tibiriçá)	89	Mobiliário. Indumentária. Escultura. Pintura. Artefatos etnográficos. Artefatos líticos. Cerâmica. Peças de arte sacra. Porcelana. Prataria. Maquinaria. Objetos pessoais. Utensílios domésticos. Documentos. Fotografia. Filatelia. Numismática. Acervo de João Ribeiro Barros.
***São Paulo**	Monte Alto	Museu Municipal de Arqueologia de Monte Alto	90	Pedras (polida e lascada), cerâmica (lisa, pintada e com decoração plástica), ossos de animais (aves, mamíferos e répteis), conchas e ossos humanos (sepultamentos primários e secundários).
São Paulo	Monte Mor	Museu Municipal Elisabeth Aytai	91	Histórico, arqueológico, etnológico, documental (de interesse local) e numismático.
***São Paulo**	Ouroeste	Museu Água Vermelha	92	Artefatos arqueológicos líticos e cerâmico. Restos faunísticos e humanos.
***São Paulo**	Piraju	Centro Regional de Arqueologia Ambiental	93	Arqueológico.
São Paulo	Ribeirão Preto	Museu Histórico e de Ordem Geral Plínio Travassos dos Santos	94	Artefatos arqueológicos. Espécimes botânicos. Minerais. Espécimes zoológicos. Numismática. Artefatos etnográficos indígenas. Objetos históricos. Obras de arte. Fotografia. Total: 4.432 peças.
***São Paulo**	São Paulo	Museu de Arqueologia e Etnologia/ USP	95	Artefatos arqueológicos – cerâmicos líticos e ósseos humanos e animais, mediterrânicos e médio-orientais, pré-hispânico e brasileiros, e etnográficos: indígenas do Brasil, regiões africanas e afro-brasileiras.
São Paulo	São Paulo	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand	96	Arte oriental e ocidental do século IV a.C. ao século XX (1996) e peças arqueológicas.
***São Paulo**	Tupã	Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuire	97	Artefatos etnográficos indígenas. Artefatos arqueológicos. Objetos folclóricos. Jornais. Numismática. Selos.
Sergipe	Aracaju	Museu do Homem Sergipano	98	Objetos resultantes de escavações arqueológicas, objetos e imagens da cultura e história sergipanas.
***Sergipe**	Xingó	Museu de Arqueologia do Xingó	99	

4.1 Da arqueologia à museologia: as origens do Museu Água Vermelha

No início de 1997, a queda de uma árvore fez aflorar vários sepultamentos humanos junto às margens do rio Grande, no município de Ouroeste. A descoberta foi levada até a polícia, pois suspeitava-se ser um cemitério clandestino.

A presença da polícia levou a conclusões mais específicas. Primeiro, que se tratava de um cemitério e, segundo, que se tratava de um cemitério indígena, pois já havia informes orais de sua existência ao lado da Usina Hidrelétrica Água Vermelha, local onde existiu a até hoje famosa cachoeira dos Índios.

Um contato com a 9ª Superintendência Regional do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com sede na cidade de São Paulo, permitiu a visita de um técnico[1] desse instituto ao local e a identificação de um sítio arqueológico: um cemitério pré-colonial.

No mesmo ano, iniciaram-se os trabalhos de pesquisa arqueológica. O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo – MAE/USP – foi convidado pelas Centrais Elétricas de São Paulo – CESP – a realizar as pesquisas no que foi denominado Sítio Arqueológico Água Vermelha[2].

Entre 1º. de setembro de 1997 e 30 de maio de 1998 foram organizados duas campanhas arqueológicas no local (em outubro de 1997 e em janeiro de 1998) e o trabalho de laboratório. Essas etapas do trabalho arqueológico foram lideradas por uma equipe interdisciplinar de seis doutores das áreas de antropologia física, zooarqueologia, geoarqueologia, arqueólogos especialistas em grupos ceramistas, arqueólogos especialistas em grupos caçadores-coletores[3].

---

[1] A arqueóloga Maria Lucia Pardi.

[2] O início dos trabalhos deu-se a partir do contrato firmado entre a CESP e o MAE/USP (Contrato MMA/CESP – MAE/USP – 001/97) e da autorização do IPHAN concedida na Portaria 43, publicada no Diário Oficial da União em 24/9/1997.

[3] São eles: Profs. Drs.: Erika Marion Robrahn-González, coordenadora e especialista em grupos ceramistas; Marisa Coutinho Afonso, geoarqueóloga; Paulo Antonio Dantas De Blasis, especialista em grupos caçadores-

As etapas de campo permitiram uma avaliação mais precisa do sítio. Nessa avaliação puderam constatar as reais proporções físicas da área com vestígios (60 x 40 m, 2 400 m^2), seu estado de conservação (2 000 m^2 encontravam-se intactos) e sua profundidade (120 cm), assim como o ineditismo e riqueza das evidências presentes. Ainda foi constatado que se tratava de um sítio de atividades múltiplas e não somente um sítio-cemitério, como fora estimado previamente. Um outro ponto de relevância referiu-se à preservação dos enterramentos humanos, fato raro em sítios arqueológicos a céu aberto.

Esse período de trabalhos e a dedicação dos profissionais envolvidos permitiram o desvelar de uma realidade arqueológica de grande importância para a arqueologia regional e brasileira que, no entanto, precisaria ser aprofundada, especialmente para melhor definir os grupos que se assentaram no local e para traçar as conexões com uma arqueologia regional e nacional. Melhor dizendo, ainda não estava apresentado o modelo de ocupação regional. A identificação de mais três sítios próximos ampliou o interesse pela potencialidade de uma arqueologia local com peso regional.

Em 2002 foi firmado o Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta, junto ao Ministério Público Federal, por uma procuradora da República, pelo prefeito municipal de Ouroeste e por uma representante do IPHAN[4] e da AES Tietê S. A.[5] Faz parte do Termo de Ajustamento de Conduta:

1- Pela AES Tietê:

1.1 promover o salvamento dos sítios arqueológicos Água Vermelha 3 e 4 (AV3 e AV4), identificados durante as escavações dadas entre 1997 e 1998[6];

---

coletores; Levy Figuti, zooarqueólogo; Eduardo Goes Neves, especialista em grupos ceramistas; e Sabine Eggers, antropóloga física.

[4] A arqueóloga Maria Lucia Pardi.

[5] The AES Corporation adquiriu o controle acionário da CESP em 27/10/1999 em função do Programa Estadual de Desestatização. A Usina Hidrelétrica Água Vermelha é uma das 10 que compõem a AES Tietê S. A., uma das empresas geradoras do grupo AES Corporation.

[6] O AV2 foi identificado em área fora dos limites da Usina Hidrelétrica. Nesse sítio foi realizada coleta de superfície. Essa coleção integrará o acervo do Museu Água Vermelha, assim como aquelas coletadas no AV1 (primeiro sítio identificado), AV3 e AV4.

1.2 manter monitoramento arqueológico especializado na faixa de depleção, a partir de prospecção no lago;

1.3 custear a publicação final das pesquisas;

1.4 promover a elaboração do projeto arquitetônico e a construção de um edifício para o Museu Água Vermelha;

1.5 promover a elaboração e a implantação de projeto museológico.

Todos esses itens, à exceção do 1.4, fizeram parte do objeto do contrato celebrado entre o MAE/USP e a AES Tietê S. A.

Os itens 1.1 e 1.2 correspondem às ações dos arqueólogos[7], assim como a preparação dos textos para publicação.

O item 1.5, elaboração e implantação de projeto museológico[8], consiste na produção do Museu Água Vermelha, parte integrante do objeto de estudo desta tese de doutorado. Quanto ao item 1.4, a equipe de museologia do MAE/USP participou da elaboração do programa arquitetônico e das vistorias técnicas durante a construção.

2- Pela Prefeitura:

2.1 destinar terreno para a construção do museu;

2.2 encaminhar à Câmara dos Vereadores projeto de lei no intuito de promover a proteção e preservação do patrimônio arqueológico do município;

2.3 encaminhar à Câmara dos Vereadores projeto de lei criando o Centro Cultural de Ouroeste e o Museu de Arqueologia;

2.4 encaminhar à Câmara dos Vereadores projeto de lei para uma Política Municipal de Preservação do Patrimônio Arqueológico;

---

[7] Os arqueólogos responsáveis são os Profs. Drs.: Paulo Antônio Dantas De Blasis e Erika Marion Robrahn-González. O primeiro é pesquisador do MAE/USP e a segunda é colaboradora da empresa Documento Antropologia e Arqueologia.

[8] O projeto museológico é coordenado pela Profa. Marilia Xavier Cury, museóloga. Participam das ações do projeto museológico: Ana Carla Alonso, Aureli Alves de Alcântara, especialistas em museologia, e Joana Montero Ortiz, graduada em ciências sociais.

2.5 custear permanentemente a manutenção do museu, arcar com recursos materiais e humanos e com o treinamento e capacitação constantes de seu pessoal local, visando ao bom funcionamento do museu.

O prazo definido para o cumprimento do Termo de Ajustamento é de doze meses e expirou em maio de 2003[9].

Isso posto, apresento para discussão os aspectos da produção do Museu Água Vermelha, considerando que a produção é constitutiva do processo de recepção da exposição e que será tratado mais adiante. Mostro a produção em seus diversos aspectos[10], quais seriam: o projeto museológico-institucional, o programa arquitetônico, o projeto de salvaguarda patrimonial – conservação e documentação; e o projeto expográfico associado ao projeto educativo.

Esclareço que esta apresentação prende-se a um cronograma de trabalho para a implantação do Museu Água Vermelha, definido a partir da logística do processo curatorial – (a) aquisição do acervo; (b) pesquisa, conservação, documentação museológica; (c) comunicação (exposição e educação). Melhor dizendo, a apresentação que farei a seguir prevê uma série de ações que, se não são necessariamente seqüenciais, precedem a comunicação e, portanto, são constitutivas dela.

De antemão, apresentei à AES Tietê S. A., em novembro de 2000, uma proposta de orçamento para elaboração e implantação do projeto museológico, conforme os itens estabelecidos pelo Termo de Comprometimento de Ajustamento de Conduta estabelecido pelo Ministério Público Federal. Esse orçamento, uma vez aprovado, fez parte do termo e do contrato entre o MAE/USP e a AES Tietê S. A[11].

---

[9] Apesar do prazo, a conclusão dos trabalhos de implantação e a entrega do museu deu-se no dia 30 de junho de 2003. A inauguração deu-se em 2 de setembro do mesmo ano.

[10] É importante esclarecer que os conhecimentos arqueológicos fazem parte do que denominamos "condições de produção". No entanto, essa área será contemplada nos momentos em que a interdisciplinaridade se fizer necessária, como nos projetos expográfico e educativo.

[11] Contrato 2001.1.203.71.0, celebrado entre a USP e a A. S. Tietê S. A., sob coordenação-geral do Prof. Dr. Paulo De Blasis. A Ficha Técnica do Museu Água Vermelha encontra-se no Anexo 1.

Podemos considerar aqui dois aspectos. O primeiro, e deveras positivo, foi que pôde-se idealizar um pequeno grande museu de arqueologia para o município de Ouroeste, a partir do que julgo ser do direito de cada cidadão conhecer o passado pré-colonial local, regional e brasileiro. O segundo, e realmente perigoso, foi que o orçamento foi realizado 19 meses antes de sua execução, sendo que esses meses fizeram com que a inflação e o aumento do dólar diminuíssem o valor de compra de materiais e de equipamentos pertinentes ao projeto. Outro dado delicado que enfrentei com o orçamento é que este foi realizado em um momento em que o conhecimento arqueológico encontrava-se em construção. Até novembro de 2000, apenas um sítio estava escavado e três identificados. De lá para cá, março de 2003, mais dois sítios foram escavados e um trabalho de prospecção arqueológica foi realizado na área do lago. Ademais, todo o material arqueológico coletado nas duas etapas de escavações (1997-1998 e em setembro de 2002) foram "curados"[12] entre novembro de 2002 e abril de 2003[13]. Isto sem contar com a elaboração dos relatórios científicos finais, que deveriam ser ultimados. Resumindo, realizou-se uma estimativa orçamentária para serviços e ações sem dados arqueológicos, implicando o desconhecimento sobre a grandeza numérica do acervo e sobre os conteúdos científicos geradores da exposição e da ação educativa. As condições de produção levaram em consideração esse orçamento para a implantação do museu.

Outro aspecto que é preciso destacar é que o Termo de Ajustamento de Conduta – TAC – não observou que a criação de um museu segue uma ordem de fatores. Para Franco (2004, p. 4),

> [...] a ordem dos fatores pode alterar definitivamente o futuro Museu. Referimo-nos à indicação clara de que primeiramente nascem os conceitos, os planos conceituais e programáticos, para depois surgir a questão do espaço, o edifício, o plano físico do Museu. [...] O primeiro a nascer é o Museu enquanto instituição, enquanto conjunto de eixos simbólicos, com missão clara e articulada, objetivos de comunicação definidos, públicos de

[12] Termo técnico que significa, neste caso, classificação e atribuição de número de coleção a cada um dos artefatos. Neste momento são realizadas anotações que comporão estudos sobre tecnologia, morfologia, uso, etc.
[13] Em dezembro de 2003 foi localizada no laboratório do MAE mais uma caixa de material arqueológico coletada. Esse material foi curado em janeiro de 2004 e transposto para Ouroeste em seguida.

> interesse identificados, estratégias de implantação delineadas. Isto posto, pensa-se no espaço: onde abrigar o museu.

O TAC nem ao menos mencionou o projeto museológico, e sim um projeto para a exposição. Este último deveria ser entregue, respeitando-se o cronograma, em março de 2001, prazo posterior ao definido para a entrega do projeto arquitetônico[14].

A coordenação respeitou os prazos e o solicitado. Não obstante, preparou o projeto museológico institucional e neste apontou algumas questões conceituais e mapeou o conceito na sala da exposição do Museu Água Vermelha, área já definida arquitetonicamente. Esse esboço de exposição foi preparado com base no relatório da primeira etapa de escavação elaborado pela arqueóloga Erika Robrahn-González ([1998]).

É importante narrar esses aspectos para que fique registrado e elucidado nesta pesquisa que a criação de um museu é um trabalho altamente especializado, e que um instrumento legal como um TAC deve estar sustentado em questões técnico-científicas do campo da museologia, fato que não ocorreu mas que poderá ser corrigido em outros TACs futuramente firmados.

4.2 O projeto museológico institucional

Elaborado formalmente em abril de 2001, o projeto apresenta, em linhas gerais, aspectos de política e planejamento do Museu Água Vermelha, sintetizados a seguir.

- Introdução

Os museus são instituições especializadas na preservação e comunicação do patrimônio cultural. O Museu Água Vermelha é o local onde ações curatoriais ocorrerão em torno do acervo coletado e estudado a partir das escavações arqueológicas dos sítios de mesmo nome: Água Vermelha 1, 2, 3 e 4, além das prospecções e coletas de superfície realizadas na faixa de depleção do lago. Esse acervo – e os conhecimentos construídos a partir de seu estudo – é a base geradora das ações dessa instituição. O Museu Água Vermelha, como instituição de comunicação científica, é aliado da educação integral dos indivíduos de uma sociedade e atua estrategicamente para o exercício da cidadania. Tem como propósito o estabelecimento de condições de ensino e aprendizagem, próprios de um museu, sobre a história local, inserindo-a em um contexto maior e mais complexo que remete a um passado remoto e ao processo de diversificação cultural que a Região Central [do Brasil] sofre desde os séculos IX-X. Sendo assim, pretende-se que o Museu Água Vermelha tenha uma visibilidade e representatividade maior do que aquela que supõem os limites do município de Ouroeste.

A partir do exposto, o Museu Água Vermelha tem a seguinte missão:

"Preservar e comunicar os registros das sociedades pré-coloniais que ocuparam a região, visando à ampliação de uma consciência sobre a história do Brasil e sobre patrimônio cultural como bem de uma nação" (CURY; ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2001, p. 5).

A partir da missão, traçou-se os seguintes objetivos gerais (CURY; ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2001, p. 6):

> - armazenar, conservar, documentar o acervo coletado nos sítios arqueológicos Água Vermelha e outros que forem encontrados na região, assim como expor publicamente os resultados das pesquisas realizadas a partir dos vestígios arqueológicos regionais;
> - divulgar a arqueologia enquanto disciplina científica;

[14] De autoria da arquiteta Cássia Magaldi.

- apresentar a legislação que protege o patrimônio arqueológico e o papel do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, MinC;
- valorizar instituições de natureza preservacionista;
- estabelecer intercâmbio com outros museus de arqueologia.

E os seguintes objetivos específicos (CURY; ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2001, p. 6):

- conservar preventivamente o acervo do Museu;
- documentar e dar acesso às informações arqueológicas a pesquisadores e ao público em geral;
- divulgar o papel do Museu Água Vermelha e seu funcionamento;
- comunicar a origem e a história das populações pré-coloniais que se assentaram na região;
- desenvolver ações permanentes com o ensino fundamental, médio e superior;
- criar situações diversas de aprendizagem que atendam a públicos diversificados.

O projeto museológico do Museu Água Vermelha apresenta ainda os seguintes princípios para essa instituição (CURY; ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2001, p. 7-8):

- a preservação patrimonial é indissociável da comunicação, garantindo assim o seu caráter social;
- o museu tem em seu acervo e em seu público a essência da sua existência: não existem museus sem acervo e não existem museus sem público;
- o museu comunica de uma forma que lhe é particular e não se confunde com outras instituições;
- o museu comunica, essencialmente, por meio de exposições, forma específica de comunicação que não compete e tampouco se confunde com outras mídias. Cada forma de comunicação tem suas características e, em termos de aprendizagem, são diferentes: aprendemos de formas diferentes a partir de mídias diferentes e os museus exploram a potencialidade dos objetos de seu acervo;
- a exposição museológica consiste em experiência educacional complexa, pois explora a sensorialidade e as formas como as pessoas aprendem (pelo movimento, olhar, olfato, audição, paladar e tato);
- educação patrimonial trabalha nos domínios da cognição (razão e emoção), aprimorando o olhar crítico sobre os artefatos. Essa experiência transcende

os domínios dos museus, intervindo positivamente na relação do público com o seu meio;
- aprender é uma forma de prazer;
- todos podem aprender;
- as pessoas se interessam por ciência, em especial pela arqueologia;
- cabe ao museu criar as condições de aprendizagem específicas para que o visitante se sinta instigado, capaz, confiante: o museu trabalha com a auto-estima, autoconfiança, capacidade de tomada de decisão por parte do público;
- o público de museu participa, é sujeito e, por isso, cria seus modelos científicos;
- o profissional de museu é sujeito e, portanto, deve ser capacitado constantemente para atuar como agente no processo;
- o museu é um espaço de interação social, ou seja, a apreciação do exposto é legitimada pelo indivíduo, mas sua construção é compartilhada com outros indivíduos que estão juntos e/ou se encontram. O museu é pensado para propiciar o encontro entre indivíduos em torno de um interesse comum
- o museu planeja como forma de compromisso social;
- o museu tem consciência do papel e da responsabilidade que a sociedade lhe delegou e, por isso, busca a qualidade e a excelência.

4.3 O programa arquitetônico

O programa arquitetônico foi elaborado em março de 2001 e atendeu ao cronograma do Termo de Ajustamento de Conduta do Ministério Público. Nesse momento, apesar das inúmeras indefinições quanto às questões arqueológicas, foi necessário definir aspectos diversos da identidade do Museu Água Vermelha para atender às orientações necessárias à elaboração de um projeto arquitetônico. Algumas das definições são de natureza técnica e/ou administrativa e outras de natureza comunicacional. O que isso significa?

As definições de natureza técnica são aquelas relativas à conservação preventiva do acervo que, como sabemos, iniciou-se pelas condições e tratamento preventivo do solo, técnicas construtivas do prédio considerando um controle ambiental e a disposição espacial das áreas de segurança. Referem-se aos pré-requisitos que garantirão a conservação preventiva do acervo em reserva técnica e em exposição. Ainda, referem-se aos dados técnicos relacionados ao espaço expositivo com vistas às condições para a montagem de exposições.

As definições de natureza administrativa são aquelas relacionadas ao conforto do público, à distribuição de áreas públicas e de trabalho, à definição dos recursos humanos e do funcionamento cotidiano do museu.

As definições comunicacionais são aquelas que se referem à natureza e à qualidade da relação que o museu pretende ter com o seu público, à política cultural institucional, a política de comunicação, ao programa e à programação.

O programa arquitetônico é o cruzamento dessas definições, sendo que muitas delas implicam discussões para a maturação do projeto museológico institucional. Neste sentido, trabalhamos simultaneamente com o programa arquitetônico e com o projeto museológico institucional, sendo que o primeiro é a expressão material e física necessária ao desenvolvimento das ações de preservação e comunicação do acervo arqueológico coletado. A ordem dos fatores foi respeitada, embora não tenha sido observada no TAC.

Sendo assim, o programa arquitetônico contemplou:

- Pontos orientadores do projeto.

Trata-se do apontamento do que estava projetando em termos de museu. Desde esse momento explicitou-se que seria uma instituição que vinculava a preservação à comunicação, ou seja, preservar para comunicar e comunicar para preservar. Parece óbvio, mas nem sempre encontramos museus, especialmente os de ciência, que equilibrem essas duas grandes funções museais. O acervo coletado, conservado e estudado seria a base para o alcance da finalidade

de comunicação. Segundo texto do programa arquitetônico (CURY; ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2001, p. 2),

> Como conservação entende-se o conjunto de ações relacionadas à manutenção da integridade física do acervo. Compreende o armazenamento adequado, segurança, controle ambiental e cuidados para manipulação e exposição pública. Como comunicação entende-se o conjunto de ações voltadas ao público em geral: adultos, crianças, estudantes, pesquisadores e interessados em geral. Consiste no desenvolvimento de exposições, atividades educacionais, publicações, palestras e apresentações, oficinas, jogos ou qualquer outra iniciativa de extroversão do conhecimento para o público. São estratégias específicas desenvolvidas para se atingir públicos diferenciados, considerando que todos podem aprender e se interessar por ciência, neste caso a arqueológica. Mas para que isso ocorra é necessário o estabelecimento de condições e contextos de comunicação e, conseqüentemente, de aprendizagem, próprias à instituição museu.

A partir daí seguem-se as descrições das áreas públicas, técnica e administrativa.

- Área pública.

É aquela à qual o público tem acesso. No caso do Museu Água Vermelha, a área pública é composta pelo saguão de recepção do visitante, pela sala de exposição e pela sala multiuso, além dos banheiros e local para bebedouro.

- Área técnica.

É aquela que abarca todas as ações preparatórias de projetos e materiais para o público, para a exposição e para a ação educativa. Também, as atividades relacionadas à Documentação Museológica e de conservação preventiva. A área técnica abriga ainda a reserva técnica do museu, local de controle ambiental e de segurança do acervo.

- Área administrativa

Abriga a Diretoria, a sala de manutenção e a copa do museu.

4.4. A exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História - os discursos expositivo e educativo

A exposição denomina-se Ouroeste: 9 Mil Anos de História, e formalmente está estruturada em uma introdução, dois eixos temáticos e um encerramento, e tem o seguinte desenvolvimento conceitual:

- Introdução: O que é arqueologia e o histórico das descobertas arqueológicas na região

- Eixo 1 - A construção do conhecimento em arqueologia

- A etapa da escavação
- A análise e interpretação em laboratório
- A exploração e a prospecção regionais
- O método Carbono 14 e a antiguidade do homem na região

- Eixo 2: As descobertas – As quatro ocupações no tempo: quem eram e como viviam:

- Os primeiros povoadores de 9 mil anos atrás
- Os caçadores especializados de 5 mil anos atrás
- A era das grandes aldeias de 1 500 anos atrás
- As sociedades complexas de 500 anos atrás

- Encerramento: Arqueologia de Ouroeste.

Esses eixos[15] e enfoques foram desenvolvidos tendo como base as descobertas arqueológicas regionais e considerando que seria importante valorizá-las a partir da valorização da arqueologia em si. Os dois eixos tiveram a mesma área física de ocupação.

O desenvolvimento conceitual do Eixo 2 –"As descobertas", foi detalhando de forma padrão nos quatro submódulo: "Primeiros Povoadores", "Caçadores-Coletores Especializados", "A Era das Grandes Aldeias" e "Sociedades Complexas". A padronização era: origem, datação, densidade demográfica, obtenção de alimento por caça, pesca, coleta e/ou agricultura; a preparação dos alimentos; o território de ocupação e de circulação; aldeia; organização do espaço; organização social, as formas de sepultamento, a tecnologia, uso dos artefatos.

O discurso expositivo foi estruturado a partir de questões do cotidiano dos grupos pré-coloniais em paralelo ao cotidiano do público-visitante. Assim, dentre as informações arqueológicas destacaram-se aquelas que poderiam estabelecer formas de reconhecimento e de vínculos entre passado e presente, como: constituição da família e do grupo, alimentação, relação com o território, a casa na aldeia, a morte e os rituais de sepultamento, cooperação social.

Esses enfoques fazem parte do discurso expositivo, e um discurso educativo foi elaborado para ser aplicado a grupos de visitantes, discutindo os seus tópicos e refletindo sobre as formas de viver de cada grupo, comparando os quatro grupos apresentados com os habitantes atuais, que constituem o quinto grupo a assentar-se na região. O discurso educativo foi estruturado na discussão sobre aspectos do cotidiano dos grupos pré-coloniais e contemporâneos (os moradores da região), aprofundando as possibilidades de reconhecimento e de criação de vínculos entre passado e presente, desenvolvendo um sentido de pertencimento e refletindo sobre temas apreendidos no passado pela arqueologia, mas que

[15] Esses dois eixos não são inéditos, pois o Instituto de Pré-História – hoje integrado ao Museu de Arqueologia e Etnologia da USP – inaugurou em 1984 a exposição de longa duração "O Cotidiano na Pré-História" e "O Cotidiano na Arqueologia", ambas organizadas em um espaço contínuo e nessa ordem (BRUNO, 1984, p. 305-307). No entanto, os desenvolvimentos conceituais dos projetos expositivos são diferentes.

são, sobretudo, transpostos para a atualidade, como: diversidade cultural, êxito cultural, relação entre território e tradição, igualdade social, a história do território brasileiro e outros – temas contemporâneos que são discutidos com dados sobre um passado remoto.

O discurso educativo fundamenta-se na interação social na exposição, na oralidade, nas lembranças, na imaginação, na correlação entre fatos do presente e do passado, na afetividade e no diálogo entre o educador e os visitantes e os visitantes entre si. Os visitantes são considerados como o quinto grupo a assentar-se na região, ao mesmo tempo que os outros quatro são, em certa medida, ouroestenses também.

No trabalho de comunicação em museus, a questão da transposição de conhecimentos e saberes é fundamental. Consiste em respeitar o conhecimento arqueológico, mas adequá-lo sem esvaziá-lo ao transpô-lo para um discurso comunicacional. Na transposição há o jogo entre saberes que, de acordo com Montero (2003, p. 100), transpõe–se de sinal – o dado arqueológico – para o símbolo – a forma museológica que se expressa na expografia. Ainda como parte desse processo, o discurso expositivo é transposto para o discurso educativo, de maneira que os dois dialoguem e se completem. O discurso educativo é a grande possibilidade de interação entre o museu e o público, entre a arqueologia e o público, entre o passado e o presente. No processo de transposição as "águas" se dividem entre arqueologia e museologia. Do ponto de vista da recepção, as "águas" se dividem entre explicação – dada pela arqueologia e a museologia juntas – e o entendimento do público, entre a significação do conteúdo e o sentido apreendido pelo visitante (MONTERO, 2003, p. 102–103). Nesse sentido, buscamos a aproximação entre significação e sentido a partir das discussões conceituais. A seguir, podemos ver no quadro como dispor de conteúdos específicos para recepções diferentes (com ou sem a ação educativa), numa mesma exposição. Destaco que com a ação educativa a experiência do público se consuma de uma forma diferente. Se a exposição é a mídia fundamental do museu e a mais valorizada por essa instituição e pelo

público, a ação educativa é a essência porque pode ir além da exposição. Mas ela deve ser elaborada de forma complexa, com conexões, e voltada principalmente a conteúdos atitudinais. O vínculo entre culturas e entre indivíduos só pode ser estabelecido quando aproximamos os sujeitos culturais, a saber, quando demonstramos quem eles são e quem somos. Acredito que assim o museu alcança uma relevância social.

Discurso Arqueológico	**Discurso Expositivo**	**Discurso Educativo**
Conhecimento metodológico, científico e técnico. Conhecimento das especialidades dentro da arqueologia. Conhecer as áreas auxiliares à arqueologia.	Quadras, trincheiras, estratigrafia, vestígios, registro, técnicas, equipamentos e materiais. Organização do laboratório. Registro de dados. Análise e interpretação.	Raciocínio lógico e abstrato. Inferência.
Origem e expansão dos grupos que se assentaram na região. Períodos de ocupação. Formas de ocupação. Reconhecimento das tradições arqueológicas. Tecnologia. Intercâmbio entre grupos. Sistema arqueológico regional. Modelos de expansão.	Ocupação Origem Datação Densidade demográfica Diversidade Obtenção de alimento Território Aldeia Organização social Sepultamento Cemitério Ritual Tecnologia Passado	Antiguidade Antepassado Dieta alimentar como cultura Gosto alimentar Memória territorial História territorial Vida Estilo de vida Instrumentos Utensílios Casa e lar Família Morte e perda Ente querido Cerimônia

		Religião "Medicina tropical" Igualitarismo Solidariedade Cooperação Tolerância Êxito cultural Tradição Continuidade Presente

A proposta de conteúdos distintos para a exposição e para a ação educativa me orientou para duas naturezas de objetivos que, unificados, vislumbram a experiência estética do público:

Objetivos da exposição	**Objetivos da ação educativa**
Fazer conhecer a pesquisa arqueológica e as áreas científicas parceiras. Apresentar a lógica do espaço. Conhecer o método. Estabelecer relação entre espaço horizontal e vertical, espaço de ocupação e antiguidade. Conhecer a lógica de um laboratório. Entender as formas de análise de vestígios. Distinguir entre material lítico, cerâmico, faunístico e humano. Conhecer a lógica da análise e interpretação. Conhecer o método de datação Carbono 14.	Refletir sobre o espaço. Ler estratigrafia. Pensar arqueologicamente. Imaginar. Criar hipóteses.
Conhecer os grupos que ocuparam a região. Refletir sobre a diversidade cultural no	Exercitar a tolerância. Trabalhar para uma consciência de alteridade.

passado pré-colonial da região. Apresentar as formas de interação entre o grupo e o território. Conhecer as soluções sociais e culturais.	Discutir (re)tradicionalização. Discutir (des)(re)territorialização. Estabelecer vínculos entre culturas. Refletir sobre a história do território. Desenvolver uma memória territorial. Desenvolver cidadãos habilitados para criar pontos de compreensão entre culturas diferentes.

Os quadros apresentados possuem essas características complementares intencionalmente. Muito foi depositado na exposição, como expectativas de qualidade de comunicação, mas foi depositado mais na integração entre a exposição e a ação educativa. A comunicação no Museu Água Vermelha foi concebida na integração entre exposição e educação. As duas vertentes são complementares e constitutivas do processo comunicacional do Museu Água Vermelha. Para tanto, a exposição e a ação educativa foram concebidas concomitantemente como duas falas integradas e articuladas, como é desejável em um museu que tenha em sua agenda a preocupação com a experiência do público.

4.4.1 A expografia

É importante dizer que houve um cuidado especial com a "forma" da exposição, a expografia. Procuramos criar recursos expográficos vistosos, surpreendentes, com tecnologias inovadoras, e que aproximassem o público do conhecimento arqueológico e da história da região. Também, que o conjunto de recursos expográficos compusessem uma unidade e uma ambiência que envolvessem o público e que ele se sentisse parte do todo ou, conforme

Cristina Freire, deixar o público sentir-se rodeado pelo espaço que abriga os objetos museológicos (1990, p. 61).

Recorremos aos recursos tradicionais de uma exposição – ilustrações, figuras, mapas. Não obstante, buscamos uma linguagem moderna e estética, mas ao mesmo tempo simples e objetiva, pois nunca tivemos o objetivo de espetacularizar, no sentido de massificar, a exposição ou de criar algum tipo de sensacionalismo com o conhecimento arqueológico. Estivemos atentos para que a forma não suplantasse a importância dos conteúdos tratados, e mesmo que a espetacularização correspondesse à experiência expográfica do público. A experiência estética do público, aqui entendida como experiência de qualidade, é algo muito mais complexo do que a simples utilização de elementos dramáticos espetaculares de apelo massivo pode supor. Outra preocupação do grupo de idealizadores foi que a exposição como espetáculo se tornasse o objetivo comunicacional, quando não poderia ser. O modelo comunicacional proposto foi aquele da experiência expográfico-educativo-performativa.

Em se tratando de um processo de comunicação museológica, alguns pressupostos foram levados em conta. O primeiro, que a exposição deveria ter um compromisso com o inteligível, ou seja, ela deveria ser estruturada para ser lida por um leitor. Sendo assim, seu "texto" deveria ser escrito de maneira gradual e articulando informações. Os dois eixos temáticos – "A produção de conhecimento em arqueologia" e "As descobertas arqueológicas" – foram alocados em um circuito em **U**, formato decorrente da disposição narrativa seqüencial e das características do espaço.

O espaço foi organizado de maneira a favorecer a livre circulação, a descoberta e o prazer de conhecer. Foi explorado na sua horizontalidade – área quadrada, e verticalidade – a altura. Assim, foram definidos um circuito no plano do piso e uma possibilidade de apreciação de cima, a partir de um elevado – mezanino que possibilita uma apreciação superior.

A narrativa, intencionalmente, foi iniciada pela história das descobertas da região (Introdução) para que tivéssemos como ponto inicial os dados objetivos dos arqueólogos quanto ao evento da descoberta de um cemitério, pois a população regional não tinha conhecimento desses dados e sim outros que foram criados pelo imaginário local e que lá circulavam. Em decorrência disso, e considerando que os dados conhecidos pelo público sobre o cemitério precisariam ser (re)significados, iniciamos a exposição por apresentar como se dá "A Construção de conhecimento em arqueologia". Saber como a arqueologia opera foi considerado estratégia para exercitar um "raciocínio científico" e a construção de inferências, e então partir para a significação das culturas pré-coloniais regionais: parte do próximo eixo conceitual da exposição, "As descobertas". Outra estratégia foi apresentar em maquete todos os sítios escavados e todos os prospectados para destacar a ocupação pré-colonial na região, quer dizer, ela foi bastante ocupada. Em decorrência disso, tratamos de enfatizar a antiguidade dos sítios e a veracidade das datações obtidas pelo método Carbono 14.

No segundo eixo conceitual, os grupos culturais foram dispostos seguindo uma ordem de antiguidade, 9 mil, 6-5 mil, 1 500 e 500 anos atrás, conforme são encontrados nas camadas estratigráficas, das mais profundas às mais superficiais, com o cuidado de não recair no evolucionismo.

A cada módulo expositivo foi dado um título, síntese das suas principais características. São quatro ocupações e cada qual recebeu uma denominação: "Os primeiros povoadores do território", "Os caçadores especializados", "A era das grandes aldeias", "Sociedades complexas". Internamente em cada módulo, destacamos aspectos comuns. O módulo é iniciado com uma "régua estratigráfica do tempo" da ocupação regional com os quatro grupos e as quatro datações; compreendendo: um mapa demarcando o território onde cada grupo se desenvolveu além da região; as formas de obtenção e/ou produção de alimento; o modo de vida; as formas de sepultamento; e o uso dos artefatos.

Desse modo, na primeira ponta do **U** espacial está o eixo 1 indo até a metade da sua barriga. Daí inicia-se o eixo 2, terminando na outra ponta. Cada ponta é uma porta da sala: a entrada é pelo eixo 1 e a saída pelo eixo 2. A entrada está assinalada, mas nada impede o público de entrar pela outra porta. Internamente há uma passagem entre as duas pernas do **U** e o visitante pode ir e voltar e cortar o circuito. Outro recurso é o mezanino construído na parte central do **U**, sobre a exposição. Como o pé direito do espaço é alto e desproporcional à área, a solução foi construir esse segundo piso, que além de recurso arquitetônico é recurso estratégico para a apropriação do espaço, e em decorrência, da exposição pelo visitante. É a opção de um outro caminho e visão do todo e das partes no todo expositivo.

Aparentemente parece que foi simples a distribuição espacial do conceito no espaço, mas não é bem assim. Para que o equilíbrio entre as partes fosse alcançado e supondo que a área quadrada disponível não é dividida matematicamente, e sim por pesos de valores conceituais, aplicamos o método das "bolhas", recurso corriqueiro para traçar a "planta conceitual" (CURY, 1999, p. 86), método já testado em outras experiências (CURY, 2003b, p. 162-163).

O partido expográfico escolhido é um "tradicional-modernizado". Tradicional porque apresenta o conteúdo linearmente e as coleções contextualizadamente, utilizando-se de vitrinas e linguagem de apoio. Há uma relação hierárquica entre artefatos arqueológicos e recursos expográficos. Modernizada porque usa materiais modernos e contrastantes entre si (metal das vitrinas com a mangueira das divisórias) e porque recorre à cenografia como solução expográfica para a escavação (até nas quadras delimitadas pela escavação há vitrinas) e elementos de cenografia para contextualizar, como reconstituições tridimensionais de cerâmicas, em argila e em escala real, e alimentos como milho, mandioca, angus, beiju, coquinhos, ou outros elementos como pele de animal, peças de madeira, algodão, etc.

O partido também procurou organizar uma exposição ao mesmo tempo sintética e cheia de detalhes. À primeira vista ela é sintética, com poucos tópicos conceituais, sem acúmulo de

objetos, textos, etiquetas. Em um segundo momento os detalhes aparecem, e o que era sintético torna-se detalhado. Isto ocorre nas vitrinas, nas grandes ilustrações e nas maquetes.

A ambiência – o ambiente significado – foi construída com diversos elementos:

- o cinza-médio das paredes para unificar o espaço e neutralizar, sem fazer sumir a presença do mobiliário;
- o controle de luz sem obscurecimento; há uma luz uniforme e confortável na sala e destaque para certos aspectos;
- o preto como padrão para o mobiliário, suportes e fundo de painéis e textos;
- o preto para dar contraste;
- os tons de terra para bases de vitrinas;
- as cores para alegrar;
- o efeito cristal pela transparência e leveza e porque lembra água;
- imagens fotográficas com grande definição e dimensão.

A linguagem de apoio consiste em:

- títulos sinalizadores para cada módulo, como segue:

Eixo 1:

"A pesquisa arqueológica" – "arqueólogo no campo" e "arqueólogos no laboratório";

"Explorando a região";

"A antiguidade do homem na região de Ouroeste";

Eixo 2:

"Vestígios dos primeiros povoadores": "… e como eles viviam";

"Caçadores especializados": "Fixando acampamentos";

"A era das grandes aldeias": "Povos agricultores";

"Sociedades complexas": "Luta pelo território";

Encerramento:

"Arqueologia de Ouroeste: na trilha do nosso passado".

- pequenos textos (em média 50 palavras) distribuídos na exposição, com linguagem simples e com as informações essenciais à leitura e interpretação da exposição;
- mapas coloridos de localização do território onde os grupos habitaram;
- criação de "régua do tempo" usando o desenho da estratigrafia como referência;
- criação de silhuetas para representação de animais e plantas;
- material fotográfico para dialogar com a cenografia da escavação;
- pela falta de espaço em relação a tudo o que precisaria ser "dito", optamos pelo uso de maquetes como recurso expográfico sintetizador do cotidiano dos grupos (ao analisá-las podemos constatar a quantidade e riqueza de informações contidas nelas);
- grandes ilustrações, pinturas aquareladas, coloridas e com destaque de certos detalhes de cenas do cotidiano;
- pequenas ilustrações, desenhos em bico de pena e nanquim, preto e branco e com cena de uso de artefatos.

Quanto ao mobiliário, destacamos o painel translúcido criado e desenvolvido especialmente para essa exposição. Optamos por separar os módulos em ambientes delimitados por painéis. Não é um fechamento e sim uma delimitação espacial como parte da sinalização implícita nos módulos. A transparência do tubo atuou como metáfora da água da cachoeira dos Índios, onde hoje se encontra a Usina Água Vermelha, e colaborou com a organização do espaço sem encerrar os módulos e as pessoas em cubículos. A transparência também atuou como elemento que ao mesmo tempo esconde e revela partes da exposição. A exposição só é vista em seu conjunto de cima do mezanino.

Nossa experiência nos orientou para certos cuidados para não recairmos em certos erros expográficos recorrentes que dificultam a leitura e a interpretação do público. Assim,

- os textos são sintéticos, com linguagem simples e objetiva e com dados complementares à linguagem objetual;
- as grandes ilustrações são objetivas e com os elementos necessários à descrição feita. São descritivas sem recair em linguagem científica. São bonitas sem pretensão de ser obras de arte. Representam outra cultura sem caricaturizá-la, representam a figura humana sem detalhes (porque ainda não sabemos suas características biológicas) e sem preconceitos e/ou interpretações subjetivas de como era o físico, o gestual do corpo e/ou de cunho anedótico;
- as maquetes são para fazer parte da exposição e não para ser ela mesma a exposição ou o seu principal elemento;
- as etiquetas ilustrativas referem-se ao uso do artefato simplesmente;
- não usamos etiquetas escritas e nem legendas nos artefatos, pois os outros elementos já suprem as necessidades informativas;
- o controle ambiental de luz natural serviu à conservação dos artefatos arqueológicos, à manutenção da exposição e para encerrar a linguagem na ambiência concebida, produzida e instalada;
- a iluminação foi pensada para dar destaque aos artefatos e a detalhes da exposição. O público é respeitado e não desejamos que fique exposto a um ambiente obscuro que contraste com as vitrinas iluminadas. Criamos uma iluminação difusa e confortável para a visão de toda a sala em todo o ambiente;
- o controle ambiental de temperatura respeita o público, ou seja, ele não precisa levar um casaco para visitar o Museu Água Vermelha;
- o mobiliário foi neutralizado ou inserido como elemento estético, desde que não competisse com o conteúdo da exposição e/ou com os artefatos arqueológicos.

4.5 A metodologia de trabalho

Optou-se, desde o início, pela constituição de uma equipe pequena para facilitar a comunicação e a participação. Optou-se ainda que todos os subprojetos teriam a participação de toda a equipe. Os subprojetos, ainda não mencionados nesta tese, são: (a) concepção da conservação preventiva e instalação da reserva técnica; (b) concepção e implantação do sistema de documentação museológica e da história institucional; (c) instalação das áreas técnica e administrativa do museu; (d) treinamento da equipe local que assumiria a responsabilidade pelo museu. O grupo denominado Equipe de Gestão Museológica – EGM – foi criado para assumir cooperativamente todas essas funções, mais a concepção, produção e instalação da exposição e a implantação da ação educativa. Esta pesquisa, no entanto, está restrita aos aspectos de comunicação – exposição e educação – e àqueles institucionais que afetaram diretamente o processo comunicacional do Museu Água Vermelha. Esclarecemos que em outras circunstâncias essa separação não seria possível e producente porque as ações de salvaguarda patrimonial – conservação e documentação museológica – não são alheias ao processo de comunicação e muito menos estão alijadas dele. Ao contrário, a comunicação museológica é inevitavelmente influenciada pelo processo curatorial (do qual faz parte), e mesmo pelas suas partes. Se o todo ou algum ponto, seja qual for, não estiver operando bem, isto afetará a comunicação.

A recepção é um processo integrado à produção, veiculação e consumo. A recepção em museu – ação realizada pelo público e que efetiva a comunicação museológica – é influenciada pelo processo curatorial porque o processo curatorial faz parte dela, da mesma forma que a comunicação faz parte do processo curatorial.

PESQUISA

AQUISIÇÃO CONSERVAÇÃO COMUNICAÇÃO

DOCUMENTAÇÃO

Essas ações por enquanto não serão citadas porque foram executadas pelas mesmas pessoas responsáveis pela comunicação, de modo que as ações de salvaguarda do processo curatorial do Museu Água Vermelha estavam presentes e, naturalmente, as ações de salvaguarda relativas ao processo curatorial, conservação preventiva e aos dados dos artefatos expostos foram realizadas concomitantemente ao planejamento da exposição. A maior diferença quanto a outros processos de exposição de outros museus reside no fato de que a equipe estava entrosada, o entrosamento sendo uma construção, e a exposição foi preparada lentamente, bem antes de termos os resultados da pesquisa arqueológica. Voltaremos a isso mais adiante.

Então, a EGM foi formada por uma museóloga – eu mesma – como coordenadora, por duas especialistas em museologia e por uma graduada em ciências sociais[16]. As três últimas já estavam treinadas para atuar em projetos de comunicação museológica em antropologia e conhecem bem a dinâmica e funcionamento de um museu. Por outro lado, nós quatro já tínhamos trabalhado juntas e tínhamos uma linguagem de trabalho comum que foi sendo aperfeiçoada gradativamente. As quatro formaram a "célula museológica", a menor parte indivisível da equipe interdisciplinar que tem como princípio a tomada de decisão em grupo.

A eficiência da célula museológica dependeu, em grande medida e nessa situação: (1) da quantidade de pessoas; (2) da nossa capacidade de criar um fluxo de comunicação interna; (3) das competências individuais e coletiva para assumir responsabilidades; (4) da nossa

[16] Ana Carla Alonso, Aureli Alves de Alcântara e Joana Montero Ortiz, respectivamente.

capacidade de aplicação museológica em antropologia; e (5) do conhecimento sobre museologia e teoria museológica.

A célula museológica é uma metodologia que já venho aplicando há alguns anos em processos comunicacionais e é uma proposta para a construção de produtos de comunicação museológica voltados à recepção, que privilegia o pólo receptor e a qualidade de experiência do público (CURY, 2003b). É uma metodologia experimental que vem sendo testada em processos com características diferentes, com composição diferente e dimensões diferentes. Essa metodologia deposita parte da responsabilidade da qualidade da recepção no grupo. Por contar com o mínimo de pessoas e de especializações que a comunicação em museu requer, e por fundamentar-se na cooperação entre os seus membros, muito da responsabilidade pelo processo e, por que não, pela recepção, está nas mãos da célula. O perfil do profissional que a célula necessita é específico, ele é o sujeito que atua com outros sujeitos profissionais, que propõe, discute, negocia, divide espaço e idéias, traça objetivos comuns, pensa no conjunto e em processo, é flexível, lida com a dinâmica cultural dinamicamente, gerencia a adversidade como dado conjuntural, pesquisa, busca dados, cria, arrisca-se, faz contatos, coordena a participação de serviços contratados, constrói e zela pela linguagem expositiva, documenta o processo, estabelece parâmetros, toma decisões.

A EGM atuou nesse sentido em todo o processo de implantação do museu e particularmente na concepção e montagem da exposição, ação que descreverei a seguir.

A EGM trabalhou como equipe, reunindo-se periodicamente e desenvolvendo atividades específicas. As atividades foram divididas por pessoa, e da seguinte forma:

1- pesquisa sobre fauna e flora da região;

2- coordenação da produção das maquetes;

3- coordenação das ilustrações;

4- acompanhamento da seleção de artefatos realizada pelos arqueólogos;

5- preparação e atualização de lista de artefatos da exposição, por módulo;

6- desenho e detalhamento da cenografia;

7- coordenação do trabalho do aderecista;

8- direção fotográfica para seleção dentre as existentes (produção da equipe de arqueólogos) e produção de novas;

9- coordenação da execução das cópias cerâmicas;

10- preparação do "menu" pré-colonial;

11- compra e/ou produção de elementos cenográficos;

12- compra de material para montagem.

Cada elemento e/ou recurso requer um trabalho de construção da informação, detalhamento, acompanhamento da produção e instalação, em sintonia com o todo. Por exemplo, para produzir cada maquete foi feito um esquema bidimensional no papel, uma planta para a maquete para discutir com os arqueólogos a distribuição no espaço e relacionar as cenas do cotidiano pré-colonial, e então os personagens e os elementos constitutivos da paisagem e do território. A partir daí foi definido cada elemento, como vegetação, animais, fontes de água, recursos animais, minerais e vegetais, etc. (não é qualquer árvore, tampouco qualquer animal). Conforme a produção avance, outros detalhes são necessários, como tom da pele das pessoas, vegetais e animais domesticados, detalhes externos da casa. A casa é sempre um item que temos que cuidar com atenção, pois precisamos escolher um modelo etnográfico para representar uma habitação da qual temos apenas registros arqueológicos, às vezes abstratos, como manchas.

Outro exemplo, a ilustração: as cenas são definidas, assim como os seus elementos à semelhança da maquete, exceto quanto ao espaço, pois agora a representação é bidimensional. Temos que exercitar com o ilustrador uma planta de aldeia, para que ele conheça a sua lógica e a represente no plano bidimensional e em perspectiva. Uma vez estruturada e aprovada a

composição – quanto aos aspectos científicos –, é desenhado cada elemento com base em outros desenhos e/ou material fotográfico, para explicar como ele era (ou podia ser), como foi feito, para que servia, e como era usado cada artefato.

Para cada recurso a ser realizado era preparado um "dossiê" contendo as informações visualmente apresentadas para que as mesmas possam ser redesenhadas na situação. Os criadores e/ou produtores não podem criar livremente, sua participação é "controlada" pelos objetivos da exposição, pelo papel a desempenhar cada recurso e pelo conhecimento arqueológico. Alguns artistas têm dificuldades de criar nessas circunstâncias, por isso a seleção de um não é fácil. Ademais, nas grandes ilustrações pretendeu-se qualidades estéticas associadas à informação científica, mas nunca sobrepondo-se ao conhecimento porque o recurso tem características artísticas mas não é uma obra de arte.

Outros serviços foram contratados: para a comunicação visual e para a montagem.

A comunicação visual foi idealizada e supervisionada por três arquitetas. As três foram as responsáveis, dentro dos parâmetros que a EGM preestabeleceu pela criação da unidade visual dos recursos, como textos, silhuetas de animais e vegetais, mapas, diagramação de fotos, etc.

A equipe de montagem, de fato, fez muito mais do que isso: acompanhou todo o processo de concepção e fez os ajustes de espaço, propôs soluções, sugeriu e experimentou materiais, desenhou as vitrinas, projetou a iluminação e o mezanino, atualizou as plantas no decorrer do processo e, finalmente, montou a exposição. A participação foi tanta e tão integrada que o arquiteto responsável assinou com a EGM a co-autoria pelo projeto expográfico.

Entre o projeto e a montagem, desenvolvemos os desenhos técnicos todos (vitrinas, painéis, cenário) e a diagramação dos elementos que formariam uma composição, como as fotos e os artefatos, e a linguagem de apoio nas vitrinas. São estudos técnicos que levam em conta os espaços disponíveis, os objetivos que queremos alcançar com os recursos e a visão do

público. A montagem é uma etapa em que poucas e diferentes questões são resolvidas; é a concretização da linguagem, nada menos que isso. Foi dividida em três partes:

1- montagem grossa e estrutural: pintura, construção do mezanino, instalação dos painéis de sustentação da linguagem de apoio, construção e acabamento das divisórias e painéis;
2- fase intermediária: colocação das fotografias, instalação da cenografia, colocação das luminárias; colocação das maquetes, posicionamento das cerâmicas com os elementos cenográficos;
3- montagem fina: colocação de textos, mapas e ilustrações; colocação do acervo e recursos associados a ele, fechamento das vitrinas, ajuste de iluminação, retoques.

A EGM coordenou toda a produção e montagem da exposição.

Entre o término da montagem e a inauguração, no espaço de tempo de um mês, alguns ajustes foram feitos. O principal foi a colocação de cúpulas de vidro sobre os artefatos arqueológicos da cenografia por motivo de segurança, um mapa foi refeito e alguns elementos de uma ilustração foram substituídos. O ilustrador, por sua conta e criatividade, resolveu dispor cerâmicas em uma aldeia de caçadores-coletores. As cerâmicas foram substituídas por cestos-cargueiros para não se refazer a grande ilustração.

4.5.1 O treinamento da Equipe Local

A Equipe Local, composta por três pessoas, foi formada pela indicação de nomes pela Prefeitura Municipal de Ouroeste. São três pessoas com nível superior que foram designadas para assumir a responsabilidade pelas ações técnicas do museu. A Direção do Museu Água Vermelha foi assumida pelo diretor de Educação e Cultura da cidade. Ainda, o museu contou

com a designação de uma pessoa para a limpeza do espaço. Cinco pessoas para um pequeno museu são suficientes para levar adiante a rotina interna e externa da instituição.

A EGM ficou responsável por treinar os três técnicos, e estes, o funcionário da limpeza. Quanto à Direção, as principais questões gerenciais do museu eram discutidas e resolvidas em conjunto, assim seria uma forma de "treinamento" da problemática da gestão museal.

A Equipe Local – EL – foi treinada de duas formas:

1- em serviço participando e/ou acompanhando as ações museológicas em desenvolvimento e/ou em implantação;
2- com material escrito publicado e/ou apostilado.

Foi montada uma biblioteca básica com a literatura disponível no Brasil sobre arqueologia e alguns itens sobre etnologia indígena.

Foram preparadas apostilas que chamamos de Cadernos, com conteúdos museológicos específicos. Foram produzidos os seguintes materiais:

- Caderno de Procedimentos – Documentação Museológica
- Caderno de Deontologia e Princípios de Conservação e Restauro
- Caderno de Legislação Patrimonial
- Caderno de Procedimentos – Documentação Científica
- Caderno de Procedimentos – Documentação da História Institucional
- Caderno - Glossário de Termos
- Caderno de Exposição

Para a ação educativa na exposição com grupos ocorreu um treinamento especial. O todo, com cada detalhe da exposição, que faz parte do Caderno de Exposição, foi discutido com os três técnicos, os quais também acompanharam as visitas orientadas pela EGM durante os meses de setembro e outubro.

Eles ainda foram orientados a como preparar a programação e o relatório anual.

A partir de novembro, o Museu Água Vermelha ficou sob a inteira responsabilidade da Prefeitura Municipal e de seus técnicos e Direção.

4.5.2 O trabalho conjunto com os arqueólogos

A EGM e arqueólogos estiveram aprendendo a trabalhar em conjunto, e isto não é pouco. Já tínhamos experiências conjuntas anteriores[17], o que auxiliou enormemente para a confiança mútua e para o estabelecimento de linguagem de trabalho. A aprendizagem em equipe é um processo lento que deve ser valorizado sempre, pois é a continuidade processual que forma uma equipe e profissionais habilitados para atuar interdisciplinarmente.

Para Mikel Asensio e Elena Pol,

> [...] a adequação de um saber científico para ser exposto em um museu e, portanto, recebido pelo público é um processo muito complexo. São muitas as considerações que devem ser realizadas e as variáveis que influem para que este processo tenha um mínimo de êxito. Quanto mais conhecimento se acumula sobre este processo, mais nos convencemos de que sua eficácia depende de uma reflexão pausada baseada na planificação e num trabalho interdisciplinar rigoroso. Sabe-se cada vez mais que não servem as soluções rápidas, "criativas" ou superficiais. Graças aos deuses passou a época das idéias felizes onde a vedete de plantão (seja o pesquisador, designer, arquiteto, diretor, educador ou psicólogo) descobria por *insight* a melhor via para comunicar algo (ASENSIO; POL, p. 59).

Os autores destacam um outro aspecto ademais das experiências anteriores do grupo. Eles nos lembram que o processo de transposição acumula as experiências anteriores e em si é cumulativo: o processo transcorre num tempo determinado no qual as discussões vão amadurecendo as decisões.

[17] Formas de Humanidade (1995), GASBOL e os antigos habitantes do sul do Estado de São Paulo (2000), Brasil 50 Mil Anos – Uma Viagem ao Passado Pré-Colonial (2001).

Mas o principal ingrediente nessa relação interdisciplinar foi o entendimento dos papéis e das etapas que envolvem o processo de produção de uma exposição. Os arqueólogos responsáveis tinham com clareza a diferença de papéis e alguma informação sobre as etapas do processo. Conhecer as etapas é mais fácil, o difícil é entender porque algumas ações são realizadas ou estão sendo realizadas, ou não são realizadas em determinado momento e por quê. Como nem sempre eles entendiam, às vezes esse fato gerava uma certa insegurança e crise rápida, superficial e passageira. Outra dificuldade foi, sempre é, e não é excessão nesse caso específico: as concepções pessoais dos arqueólogos quanto à participação do público, educação e comunicação. No processo Água Vermelha nos orientamos pelo projeto museológico institucional.

Da parte da EGM, nos ressentíamos da agenda atribulada dos arqueólogos, ou seja, eles não estavam disponíveis a qualquer momento para nos orientar. O que Asensio e Pol (1999, p. 59) levantam como uma necessidade – "uma reflexão pausada" – é quase sempre prejudicada pelas agendas profissionais individuais . É fácil de entender, mas difícil de gerenciar. A metodologia de trabalho previa encontros periódicos entre a EGM e eles, no entanto, quando estávamos no processo de produção e os serviços estavam em execução por pessoal terceirizado, e tendo ficado mais difícil o controle da demanda de necessidades, a presença deles era reclamada com freqüência. Não obstante, sempre estiveram totalmente disponíveis para discussões em torno da transposição expográfica – da arqueologia para a museologia, do sinal ao símbolo, da significação ao sentido, da explicação ao entendimento. A passagem de um campo a outro exigiu orientações arqueológicas e uma constante revisão das informações. No projeto da exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História, esse cuidado com a revisão da informação, na verificação de que o conhecimento arqueológico estava corretamente materializado, foi maior em relação a outras experiências, pois o Museu Água Vermelha

estava a 660 km de São Paulo. Fazer uma correção a essa distância é operacionalmente difícil e custoso.

Todavia, todos nós atuamos com muita flexibilidade e, sobretudo, com respeito, responsabilidade e compromisso. Cada sujeito em trabalho assumiu o seu lugar individual na composição de uma equipe, aceitou o desafio do trabalho em cooperação e fez jus à responsabilidade social que a sociedade lhe delegou.

Como já falei antes, os discursos expositivo e educativo não coincidem com o discurso científico. Partem dele e se referenciam nele, mas são outras formas discursivas e são estruturados por profissionais da área museológica, seja para delinear as idéias, seja para eleger formas de reconhecimento e de pertencimento, seja para averiguar se as idéias estão sendo observadas durante a concretização no espaço e/ou na situação de aprendizagem. A eficácia da exposição e da ação educativa depende dos profissionais da área museológica. A cientificidade da informação depende da área de arqueologia. Ambas devem trabalhar unidas, pois se os museólogos cuidam da linguagem da exposição, os arqueólogos zelam pela informação científica. Linguagem e informação são indissociáveis. Em determinado momento os papéis podem confundir-se. O museólogo, na coordenação do processo, precisa muitas vezes informar outras pessoas contratadas sobre arqueologia. Mas isso ocorre em um primeiro contato, porque a revisão e a palavra final são do arqueólogo. A não-observação dessa regra pode acarretar erros. O mesmo ocorre com o arqueólogo: ao ser chamado para a revisão da informação arqueológica, ele muitas vezes gostaria de decidir sobre aspectos da linguagem. Isto provoca confusão entre eles mesmos, que vêem na exposição uma obra coletiva, e entre eles e o pessoal terceirizado, que tem uma visão autocrática da academia e vê no arqueólogo o líder. Isso é comum, principalmente com arquitetos, que em geral entendem que o trabalho deles é a transposição do conhecimento científico sem mediação. Porém, se uma exposição é uma obra coletiva, ao mesmo tempo não podemos esquecer que há responsabilidades como a

do comunicador, e os anseios pessoais e subjetivos (do tipo "o que é exposição para mim") precisam ser trabalhados.[18] O comunicador é aquele que se ocupa da construção da linguagem, trabalhando com a estrutura e com os detalhes, que compõem a linguagem, simultaneamente. Outros profissionais trabalham com o desenvolvimento dos detalhes e, idealmente, esses profissionais observam as suas participações a partir da estrutura.

Em um processo de concepção e produção de exposição, há muito espaço para a participação criativa, e criamos sem nos afastar da inteligibilidade da exposição. A autonomia, para alguns, fica comprometida, e para outros, que se fazem sujeitos a partir do público, não. O sujeito profissional entende que a sua "obra" expográfica se completa na experiência do visitante.

A comunicação museológica não é uma etapa do trabalho do arqueólogo, como alguns podem supor. No entanto, é ação integrada e depende da conclusão da pesquisa arqueológica. A integração é seqüencial ao desenvolvimento da pesquisa em arqueologia. Essa postura demonstrou ser essencial para a eficiência do processo e para a eficácia da exposição e da ação educativa do Museu Água Vermelha, e sobretudo para que o comunicador atue como tal e não como um recodificador. Aliás, até para ser um recodificador eficiente é necessário integrar-se ao processo, pois a codificação não é ação mecânica e requer entendimento sobre a questão. Entender o que está sendo construído arqueologicamente é vital para que possamos comunicar arqueologia, isto é, para que o público participe igualmente construindo os seus modelos mentais de explicação sobre o passado pré-colonial. A EGM participou da etapa de campo em 2002, escavando. Posteriormente, a equipe acompanhou o trabalho de análise de material coletado em laboratório. Essas duas participações foram essenciais para o processo da exposição e da ação educativa. Somente acompanhando de perto podemos perceber certas sutilezas e abstrações. Apesar da arqueologia lidar com elementos concretos, terra e vestígios

[18] Quando o museu possui uma política cultural, esse dilema, se existir, é minimizado. Como o MAE/USP, responsável pela implementação da exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História, não discutiu sua política de comunicação, os anseios individuais coexistem na instituição e se manifestam em seu cotidiano de maneira fragmentada e dissonante.

materiais, ela é abstrata. Se o comunicador não acompanha minimamente a rotina do arqueólogo, ele terá dificuldades. O trabalho em grupo, posteriormente, não suprirá essa vivência, pois o museólogo se encontrará em apuros para perceber quais são as dificuldades da transposição, e o arqueólogo muito mais. Aliás, devemos ter cuidado com a idéia de que basta sentar com especialistas e a concepção museológica da exposição acontece naturalmente. Ou o que é pior, basta o arqueólogo saber os resultados da pesquisa para a exposição acontecer. Outro erro fatal é acreditar que a concepção museológica é recodificação da concepção científica.

No projeto Água Vermelha, o esquema conceitual estrutural da exposição foi proposto pela coordenadora do processo comunicacional e seus detalhes foram construídos em conjunto com os arqueólogos. Eles conduziram para o padrão de detalhamento dos grupos presentes em "As descoberta". Eles igualmente orientaram para o desenho da área de campo de escavação, e para a estratigrafia e toda a infinidade de detalhes que a exposição possui. A primeira seleção dos artefatos da exposição foi feita pelos arqueólogos. Esse conjunto foi apresentado por eles à EGM e juntos separamos os grupos de artefatos para os módulos conceituais, por vitrinas e por uso. Em função do tamanho das vitrinas, algumas peças foram retiradas durante a pré-montagem – exercício da disposição dos artefatos e da linguagem de apoio na vitrina.

Às vezes, a participação dos arqueólogos é mais dinâmica e criativa e outras não. Para a EGM também. Cada arqueólogo tem o seu estilo e personalidade, assim como cada membro da EGM. Entretanto, respeito profissional e objetivos comuns fazem da cooperação um exercício de convivência e de amadurecimento da equipe. Trabalhar em equipe é mais do que juntar pessoas e especializações, é pensar e agir em grupo.

Para sintetizar, eu diria que a atitude individual de cada profissional faz muita diferença em um processo que não é simples. Se enfrentamos dilemas, inseguranças, inquietações, medos, euforia, ansiedade; se gerenciamos esses mesmos sentimentos do pessoal contratado é porque,

creio, fizemos isso em conjunto, sem necessidade de esquemas de defesa de seu próprio trabalho e sem aceitação da diminuição da atuação profissional de alguns e da experiência do visitante.

.....

Entre setembro e novembro de 2003, realizei um estudo exploratório de recepção no Museu Água Vermelha, e em seguida fiz a coleta de dados com estudantes da cidade. Antes mesmo de analisar e interpretar os dados, fiz anotações no caderno de campo, que posteriormente apresentei em um congresso[19] com as minhas primeiras impressões, conforme cito abaixo:

> Quando os estudantes entram na exposição, eles perguntam: cadê a árvore? Ao saírem, eles se esqueceram dela...
>
> .....
>
> Quando a ossada humana foi encontrada, o inusitado tornou o fato uma ocorrência policial. Daí passou a ser uma ocorrência arqueológica. Nessa passagem o público construiu um imaginário sobre "os esqueletos" achados na Usina Água Vermelha. Quando entram no museu os visitantes perguntam pelos esqueletos: Onde estão os esqueletos? Academicamente não entendo em que consiste esse interesse (apesar de ter sido uma criança bastante interessada em esqueletos e caveiras). A pesquisa de recepção não teve o objetivo de entender esse gosto do público. No entanto, a pesquisa demonstrou que o público se interessa por bio-antropologia cultural, e sobretudo se interessa por discutir morte e rituais de sepultamento, longe de qualquer sentimento mórbido. Para o público, esqueleto não é uma problemática porque não é uma questão importante. A participação do público demonstrou que "esqueleto" é um interesse superficial. Profundo demonstrou ser o seu interesse por questões complexas, como é o seu cotidiano (CURY, 2004c, [p. 7]).

Nos próximos capítulos inicio a apresentação da riqueza do cotidiano dos receptores de museus brasileiros e dos sujeitos que se manifestaram na recepção da exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História.

---

[19] Comunicação apresentada no XII Encontro Anual do ICOFOM LAM, dezembro de 2003, Salvador, Bahia.

CAPÍTULO 5

A PESQUISA ACADÊMICA DE RECEPÇÃO DE PÚBLICO EM MUSEUS NO BRASIL

> "Todavia, um aspecto foi poucas vezes abordado na literatura especializada, referente à idéia do diálogo entre profissionais dos museus e público a partir das práticas avaliativas: diz respeito à percepção do visitante sobre si próprio no museu ou na exposição, sobre a qualidade de sua visita e sobre o papel que assume quando colabora como entrevistado. Como o visitante percebe essa nova demanda? Tais solicitações intervêm na construção do papel do 'bom visitante'?
>
> Essas práticas resultam na configuração de novos espaços de troca e no estabelecimento de uma instância legitimada de reconhecimento dos saberes e da opinião do visitante? Ou, paradoxalmente, vêm pontuar, junto aos públicos, certos papéis desejáveis, comportamentos esperados, sugerindo modelos de conduta através, inclusive, daquilo que poderíamos designar de 'agenda subliminar de questões relevantes?' Diálogo ou prática disciplinar, que efeitos estariam atrelados à produção de conhecimento sobre os públicos nos museus e exposições? Sujeitos ou objetos, como são percebidos e tratados os entrevistados, como estes se percebem nesse contexto?"
>
> Luciana Sepúlveda Köptcke

A história da pesquisa de recepção dos meios de comunicação não é recente e se sustenta em correntes teórico-metodológicas. De acordo com Immacolata Lopes (1993, p.79-85), as principais correntes são:

- A pesquisa dos efeitos: O que fazem os meios aos indivíduos?

O receptor do processo de comunicação é um ser puro e atomizado. O processo é totalmente dominado pelo emissor. Essa corrente se desenvolveu nas décadas de 30 e 40.

- A pesquisa dos usos e gratificações: O que os indivíduos fazem com os meios?

Nos anos 40, os estudos procuraram entender quais eram os usos e as gratificações que o público tinha por meio da audiência dos meios. Essa corrente perdurou na década de 60 e assumiu que o público interpreta e faz as suas escolhas no processo de recepção.

- Os estudos da crítica literária

Estudos para entender a experiência literária do leitor, envolvendo cognição e estética do receptor.

- Os estudos culturais

Na década de 70 o Center for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmigham desenvolveu uma corrente para analisar a recepção como prática complexa de construção social de sentido. Nessa corrente, a comunicação é situada num campo de forças sociais que envolve as práticas de significação. A audiência é uma estrutura complexa constituida por indivíduos, grupos, com identidades e códigos culturais distintos que decodificam de formas distintas. Os estudos dessa corrente problematizaram a recepção e o receptor é situado no contexto cultural de circulação das mensagens.

> E através do trabalho semiológico, desmontando as articulações do texto, os jogos de escritura dos meios, os pesquisadores são levados a tomar em consideração a existência de verdadeiras estratégias na organização de um percurso significativo. A descrição detalhada deste percurso dá à análise de recepção o caráter de uma *etnografia das audiências* (LOPES, 1993, p. 81, destaque da autora).

- As pesquisas de recepção

A comunicação está centrada nas formas como o receptor interage com os meios. As práticas ligadas à comunicação são consideradas na dimensão perceptiva, cognitiva, afetivos, relacional e com base na intencionalidade do emissor e buscando a produção de significações e sentidos. Assim, estes estudos atuam na comparação entre a intenção do emissor e as respostas do receptor, entre os discursos do meio e o da audiência. A análise comparativa é desenvolvida à luz das comunidades interpretativas.

- A moderna tradição latino-americana dos estudos de recepção

Na América latino os estudos de recepção emergiram na década de 80. No entanto, surgiram no contra-fluxo das tendências funcionlistas, semióticas e frankfurtianas predominantes até então. Tendo em Gramsci um dos suportes para pensar a questão popular, a corrente latino-americana deslocou definitivamente o foco de atenção dos meios às mediações (Martín-Barbero) e desenvolveu-se na perspectiva de hibridização cultural (García Canclini). Mas, talvez, a principal contribuição da moderna tradição latino-americana seria a busca por uma teoria compreensiva dos estudos de recepção, quadro teórico complexo que permita a interpretação do extraordinário conjunto de dados empíricos acumulados.

- As tendências locais e internacionais

Prevalecem as redundantes análises descritivas sobre resistência, prazer e consumo por meio de competentes metodologias que demonstram com clareza o quanto o receptor é ativo e criativo ao (re)significar. Falta a esta corrente o empenho para a construção da teoria compreensiva e crítica cultural e política.

Estas correntes divergem quanto aos pressupostos teóricos, escolhas metodológicas e concepção de recepção e derivam de campos disciplinares distintos (LOPES, 1993, p. 79).

Os museus como mídia ficaram a parte dessa evolução da forma de entender o processo comunicacional e a pesquisa de recepção, como podemos constatar na crítica realizada por Hooper-Greenhill (2001a, [p. 3-4]:

> [...] nos estudos da comunicação, freqüentemente usando a televisão como campo de pesquisa, o conceito "de audiência ativa" se desenvolveu. O modelo de transmissão de comunicação, baseado no modelo de educação por estímulo/resposta, presumiu a possibilidade de um efeito universal sobre o objetivo (receptores) da mensagem, os quais foram considerados como se encontrando abertos à persuasão da mídia em massa. Seguindo uma série de estudos de pesquisa destes presumidos "efeitos", concluiu-se gradualmente que as pessoas não eram meros passivos absorvedores da mídia. Descobriu-se que a relação mídia/audiência é complexa e com múltiplas facetas,

> intermediada por fatores externos ao processo técnico de transferência de informação. Por volta dos anos 1970, novas explicações foram desenvolvidas para analisar a audiência da mídia, focando-se na série de respostas e interpretações às quais a audiência da mídia está ativamente engajada. Naqueles poucos museus na Inglaterra que realizaram pesquisa de audiência em uma base consistente, ter-se-ia levado até os anos 1990 para se admitir que no desenvolvimento de exibições que iriam efetivamente comunicar "a ênfase inicial era totalmente sobre a matéria exposta e a eficiente transmissão de informação, e foi somente mais tarde que começamos a compreender e responder ao significado da visita a um museu para o visitante".

E autora continua com sua crítica severa, agora destacando o atraso do museu quanto aos avanços de outras mídias:

> [...] primeiro, podemos ver que em termos de desenvolvimento conceitual, os museus não têm estado na linha de frente. Estudos da mídia na década de 1950 propuseram a audiência ativa e a importância do contexto social no recebimento da mensagem muito antes de havermos começado a estudar nossas audiências em museus. Nossa metodologia em museus não prestou atenção a métodos utilizados pela comunicação e teóricos culturais, e uma excessiva dependência de behavioristas, métodos positivistas falhou em revelar a importância da decodificação da audiência. Até o presente momento, não temos tido, na Inglaterra, estudos etnográficos sobre visitantes de museus […]. Não temos necessidade de começar a trabalhar de uma forma mais reflexiva e mais aberta com as audiências, para permitir suas descrições do que os museus representam para elas, surgindo durante o processo de pesquisa (HOOPER-GREENHILL, 2001g, p. 9).

A autora menciona, referindo-se à correntes semelhantes àquelas apontadas por Lopes, que estudos culturais foram realizados e que esses estudos trouxeram enormes contribuições à area da comunicação, que a área de museus não acompanhou. Um exemplo importante foi o estudo realizado no programa de televisão "The Cosby Show". Esse estudo trouxe à tona a questão da polissemia, de pluralidade de significados possíveis em contraposição ao que foi

denominado na época de excesso semiótico. Ela, então, faz o paralelo entre esse programa e o museu:

> [...] quanto potencial em museus existe para exatamente este excesso semiótico, esta série de significados, muitos dos quais serão invisíveis para inúmeras audiências, mas que existem para serem ativados quando alguém com experiência para perceber e decodificar a mensagem está presente? Acredito que o potencial aqui é enorme e muito excitante (idem).

Outra questão que Eilean Hooper-Greenhill destaca é quanto a presença dos estudos comportamentais no museu. Tanto essa autora (2001h, p. 11) quanto George Hein (1998, p. 62-77) pontuam que esses estudos barraram por muito tempo a entrada nos museus de estudos naturalistas.

Os estudos comportamentais são desenvolvidos a partir da observação de pessoas como se fossem experimentos de laboratório. Hein alerta-nos que, embora ultrapassado, essa é uma abordagem ainda vigente nos estudos de público em museu. Os dois autores acima defendem uma abordagem naturalista. Vejamos como Hein apresenta as principais diferenças das duas abordagens (idem, p. 69):

Abordagem de Laboratório	**Abordagem Naturalística**
Quantitativa	Qualitativa
Atomística	Holística
Objetiva	Subjetiva
Modelo de laboratório	Baseada no mundo real
Experimental	Naturalística
Hard	Soft
Confirmativa	Exploratória
Explanatória	Compreensiva
Descontextualizada	Contextualizada
Determinística	Responsiva
Analítica	Sintética

No entanto, os dois afirmam que na aplicação da abordagem naturalista pode-se recorrer a dados quantitativos como forma complementar.

Luciana Köptcke (2003) nos apresenta um quadro mais amplo quanto às principais linhas de estudos de público realizados em museus, sempre entendendo um modelo em contraposição a outro e uma a possibilidade de classificação de diversos tendência:

- realidade x construtivismo;
- objetividade x subjetividade;
- experimental x hermenêutica, dialética;
- com objetivos x sem objetivos.

Às vezes, fala-se de gerações como uma forma de tentar levantar uma evolução da avaliação museológica. No entanto, se há consenso quanto à questão ele refere-se à necessidade de mapear as origens teóricas e metodológicas das diversas disciplinas que contribuíram, até o momento, para a experiência que o museu tem hoje sobre avaliação. Em paralelo urge buscarmos conscientemente, e não por repetição, referenciais de outros campos como a comunicação, para a construção de um quadro complexo que dê conta da complexidade das hipóteses de recepção museológica.

Nessa perspectiva que se propõe, urge abandonarmos os estudos de natureza behavioristas que se aplicam na compreensão de como o museu pode ser um estímulo para a modificação de comportamentos no qual o visitante é um ser passivo. Esses estudos associados à necessidade de entender os efeitos dos elementos expográficos estimulam a compreensão de aprendizagem como decorrência de bons estímulos. Essa forma de pensar dá suporte à intenção de atrair, prender ou reter a atenção do visitante por meio de recursos expográficos e/ou educativos. Esses objetivos continuam a ter grande aceitação no meio museológico. No entanto, outras linhas começaram a ser desenvolvidas no museu, principalmente após a proposição do modelo sóciocognitivo nos anos 1990. Esse modelo amplia a idéia do que seja a experiência do

público de museu, agora entendendo que a experiência é a interação entre o contexto do museu, o contexto pessoal do visitante e o social (FALK; DIERKING, 2002). Apesar do behaviorismo ainda inspirar muitos profissionais preocupados com aquilo que concebem e produzem, o modelo sóciocognitivo ampliou os referencias para a construção de hipóteses, para a análise e para a interpretação dos dados a partir do ponto de vista do público. Assim, o foco do emissor aos poucos vai se deslocando para o receptor.

Lauro Zavala (1998, p. 82) sugere que antes de construirmos hipóteses a serem testadas, procuremos imaginar o que o próprio visitante perguntaria a si mesmo ao entrar no museu:

> [...] o pesquisador de recepção, pelo menos durante o primeiro estágio de seu trabalho, não está procurando por respostas, mas para novas perguntas sobre a experiência do visitante. A maioria destas perguntas será similar àquelas feitas pelos próprios visitantes sobre suas experiências.

Esse pesquisador, como podemos ver, entende que a comunicação museológica é analisada a partir da recepção. No conjunto de questões que ele formulou sobre o visitante, podemos constatar que todas elas remetem à recepção e não à emissão:

> Por que algumas pessoas vão a museus em vez de fazer alguma outra coisa? Por que fazem isso, considerando todas as outras opções a eles oferecidas para seu tempo livre? Como os visitantes associam outras experiências culturais com suas experiências em museus? Como eles reconhecem na exposição a presença de discursos culturais que não os seus próprios? Como os visitantes incorporam os elementos mais gerais de suas experiências as suas próprias avaliações dos museus? Como eles incorporam socialmente expectativas condicionadas e experiências individuais, competências interpretativas (as comunidades interpretativas às quais pertencem e os mercados simbólicos aos quais irão relatar suas experiências) e contextos culturais (a tradição museográfica do grupo cultural, região e país)? (idem, p. 84)

Como já discutido anteriormente, há um modelo tradicional de museus e um outro emergente. Também na avaliação há o modelo tradicional e o emergente. O tradicional mais avançado entende o público como sujeito e busca compreender as criativas formas de participação no

processo de comunicação museal. Para tanto, a avaliação tradicional avançada pode apoiar-se, segundo Zavala ([2003], p. 22-23), em ma das três dimensões, a saber:

- Empírica: etnográfica e centrada em experiência específica. Busca a reconstrução narrativa de uma experiência e visa levantar os principais elementos da experiência dos visitantes;
- De efeito: sociológica e centrada nos efeitos educativos. Busca o reconhecimento das dimensões ritual e lúdica da experiência entendidas como dimensões educativas da experiência de cada visitante;
- Contextual: historiográficas, centradas nas condições de possibilidades. Busca o reconhecimento de tradições específicas na qual a experiência do visitante se inscreve num contexto cultural particular.

Atualmente a pesquisa de recepção dos meios, inclusive do museu, vem trabalhando para a superação das antigas tradições dos paradigmas teórico-metodológicos das Ciências Sociais e Humanas, buscando a construção de modelos interdisciplinares, e porque não transdisciplinares. Para tanto, Zavala vislumbra que o modelo emergente de avaliação museológica está se constituindo a partir da integração das dimensões empírica, de efeito e a historiográfica, pois somente essa integração poderá dar fundamentação à experiência de visita a museus.

Esta proposição vem a somar com a proposta do campo da comunicação para a pesquisa de recepção, em especial à "moderna tradição latino-americana" que vem construindo um quadro interpretativo referencial e um múltimétodo, uma vez que o método não sustenta mais as hipóteses investigativas.

Köptcke (2003, p. 73) se vê diante da formação de um múltimétodo:

> Com o desenvolvimento e a discussão de abordagens centradas nos processos psicossociais de aprendizagem, nas discussões sobre a construção e o significado da visita aos museus como práticas culturalmente

> impregnadas de significado e socialmente determinadas, os estudos avaliativos buscam aproximar-se cada vez mais da experiência de visita. Entre inovação e bricolagem teórico-metodológica, pesquisadores, profissionais e professores interessados desenvolvem procedimentos que solicitam a participação do observado, inclusive durante o tempo da visita.

Zavala (1998, p. 84) segue nessa linha de pensamento ao afirmar que

> A melhor estratégia para estudar os visitantes de museus a partir da perspectiva dos visitantes parece ser usar ferramentas conceituais de diferentes tradições metodológicas, e fazer novas perguntas. Devido ao fato de que os estudos do visitante continuam um novo campo, é possível aplicar abordagens inovadoras e fazer perguntas não ortodoxas.

Luciana Köptcke, aproximando-se do modelo emergente de museus e de avaliação museológica, propõe possibilidades de avaliação pró-ativa com a "construção de situações avaliativas menos assimétricas e mais integradas na rotina da visita, para potencializar o diálogo entre curadores de exposições, profissionais do museu e público visitante." (KÖPTCKE, 2003, p. 64-65). Com essa proposta a pesquisadora alcança o sentido do modelo de comunicação contemporâneo que promove a interação entre emissor e receptor.

5.1 A pesquisa de recepção de museus no Brasil

A pesquisa de recepção é uma das possibilidades de avaliação museológica[71]. É aquela abordagem que analisa, numa perspectiva compreensiva, os usos que o público faz do museu, da exposição e da ação educativa. Também, investiga em que medida a exposição e a ação educativa, simultaneamente, ajudam ou dificultam a participação das pessoas na vida cultural

[71] Alguns autores fazem distinção entre avaliação museológica e pesquisa, justificando que a avaliação trata da rotina do museu, seus programas e produtos e a aceitação destes pelo público, e a pesquisa produz conhecimento. Ao meu entender, o campo maior é o da avaliação no qual a pesquisa se insere. Parto da premissa de que na cultura da avaliação várias abordagens são necessárias e possíveis. Ademais, a avaliação sempre resulta na produção de um conhecimento.

ou na vida da cultura material. Para efeito de análise, podemos separar em duas perspectivas: pesquisar o e pesquisar no. Vejamos o que Cury (2004a, p. 93) diz com referência a essas duas possibilidade:

> [...] pesquisar o museu é buscar a compreensão da realidade dos museus atendendo ao desejo de seus profissionais em transformar essa realidade e refinar as suas ações profissionais e os programas públicos da instituição. Pesquisar no museu é entendê-lo como "lugar metodológico" e contexto de elaboração e reflexão teórico-conceitual. Pesquisar em um contexto é diferente de pesquisar o contexto. Pesquisar, portanto, na exposição museológica e/ou na situação educativa não significa pesquisar a exposição e/ou a ação educativa; é ir além no que se refere à teorização. A museologia pesquisa o e no contexto. Pesquisa o contexto e levanta questões relevantes para a teorização de processos e para a práxis. Pesquisa, ainda, no contexto comunicacional e faz elaborações teórico-conceituais quanto às formas de apropriação do museu pelo público, ou seja, faz elaborações teórico-conceituais a partir da unidade de análise museológica, o "fato museal".

Com o objetivo de ter um conhecimento sobre como os museus no Brasil vêm sendo estudados pela ótica da recepção, realizei um mapeamento de estudos acadêmicos – mestrado e doutorado – que resultaram em um conjunto de 29 pesquisas realizadas por brasileiros, conforme Quadro 2 apresentado a seguir. Dessas 29, 28 foram localizadas e analisadas, visando a recolher elementos em comum que pudessem apontar para pontos de convergência.

Num primeiro momento podemos observar que não há exatamente um aumento exponencial no número de pesquisas. A primeira é a de Cristina Bruno (1984), e a última de que temos notícia é de Marcia Silva (defendida em agosto de 2004). Observando a progressão, tivemos uma tese em 1987 (FRAYZE-PEREIRA), uma em 1989 (SILVA), uma em 1990 (FREIRE), em 1992 tivemos duas (CAZELLI; FREIRE), uma um 1993 (GASPAR) e outra em 1994 (BARBOSA). Em 1995 quatro pesquisas foram defendidas (ALMEIDA; FREIRE; SANTOS; VALENTE), em 1996 uma (ZOLCSAK), 1997 duas (SANTOS; VIEIRA), 1998 duas (KÖPTCKE; CARVALHO), quatro em 1999 (CURY; FERRARI; SILVA; TOJAL), três em

2000 (FRANCOIO; GRINSPUM; STUDART), em 2001 uma (MARANDINO), em 2003 uma (LEITE Filho) e em 2004 duas (WILDER; SILVA).

Por meio de leitura pude constatar que somente três autoras debruçaram-se sobre uma sistematização do campo de pesquisa de avaliação de museus, no qual a pesquisa de recepção se encontra: Adriana Almeida (1995), Cristina Silva (1989) e Marília Cury (1999). Essas pesquisas fazem balanços das discussões internacionais sobre avaliação museológica colaborando com a disseminação de abordagens, métodos e técnicas de avaliação. A primeira a ser divulgada foi a de Silva que, por sua estrutura, teve um impacto grande na área museológica em 1989 e nos primeiros anos da década de 1990. Seu grande mérito foi ter introduzido no Brasil discussões sistematizadas no exterior e fundamentação metodológica. As outras duas apresentam a sistematização e formas de aplicação em comunicação expositiva e educativa.

Desse conjunto de 28 pesquisas acadêmicas, dezoito são de nível de mestrado e dez de doutorado; dezesseis foram desenvolvidas na Universidade de São Paulo, quatro na Universidade Federal do Rio de Janeiro, quatro na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, uma na Universidade Federal da Bahia e uma na Universidade de Brasília.

Duas outras autoras brasileiras desenvolveram suas pesquisas fora do Brasil: Denise Studart, Inglaterra, e Luciana Köptcke, França.

Quanto às áreas de concentração, há um predomínio de pesquisas em educação, 10 estudos. Em comunicação o Quadro 2 apresenta quatro estudos, em psicologia também quatro e três em artes. Em história, antropologia, museologia, estudos de museus, ciência ambiental, biociências e ciência da informação há uma pesquisa em cada área. Não surpreende haver somente uma pesquisa em museologia, pois não há no Brasil pós-graduação nessa área. O doutorado em museologia do quadro em questão foi realizado na França (KÖPTCKE, 1998), e o doutorado em estudos de museus foi desenvolvido na Inglaterra (STUDART, 2000).

QUADRO 2

Pesquisas acadêmicas de recepção em museus: levantamento geral

M = Mestrado **D** = Doutorado

	Autor	Título	Ano	M	D	Orientador	Área de Pesquisa	Unidade	Universidade
1	**ALMEIDA, Adriana Mortara**	A relação do público com o Museu do Instituto Butantan: análise da exposição Na Natureza Não Existem Vilões	1995	x		Profa. Dra. Maria Helena Pires Martins	Comunicação	Departamento de Bibliotecomia e Documentação Escola de Comunicações e Artes	USP
2	**BARBOSA, Andréa Claudia Miguel Marques**	MASP – um museu e seu público	1994	x		Prof. Dr.Gilberto Velho	Antropologia Social	Museu Nacional	UFRJ
3	**BRAGA, Gabrielle Corrêa**[72]	Museus da cidade do Rio de Janeiro: uma análise sobre públicos e serviços	2002	x				Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	UERJ
4	**BRUNO, Maria Cristina Oliveira**	O Museu do Instituto de Pré – História: um museu a serviço da pesquisa científica	1984	x		Prof. Dr. José Afonso de Moraes Bueno Passos	História Social	Departamento de História Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	USP
5	**CARVALHO, Rosane Maria Rocha de**	Exposição em museus e público: o processo de comunicação e transferência da informação	1998	x		Profa. Dra. Lena Vania Ribeiro Pinheiro	Ciência da Informação	Escola de Comunicação	UFRJ
6	**CAZELLI, Sibele**	Alfabetização científica e os museus interativos de ciências	1992	x		Profa. Dra. Tânia Dauster	Educação	Departamento de Educação	PUC – RJ
7	**CURY, Marília Xavier**	Exposição – análise metodológica do processo de concepção, montagem e avaliação	1999	x		Profa. Dra. Maria Helena Pires Martins	Comunicação	Departamento de Bibliotecomia e Documentação Escola de Comunicação e Artes	USP
8	**FERRARI, Elly A. Rozo Vaz Perez**	Leitura de obra de arte contemporânea: o proceso de leitura como construção de sentido nas atividades educativas da exposição “Cachorros” do MAC – USP	1999	x		Profa. Dra. Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz	Artes	Departamento de Artes Escola de Comunicação e Artes	USP
9	**FRANCOIO, Maria Angela Serri**	Museu de arte e ação educativa: proposta de uma metodologia lúdica	2000	x		Profa. Dra. Regina Machado	Artes	Departamento de Artes Escola de Comunicação e Artes	USP
10	**FRAYZE-PEREIRA, João Augusto**	Olho d`água: arte e loucura em exposições; a questão das leituras	1987		x	Prof. Dr. Walter Hugo de Andrade Cunha	Doutor em Ciências (Psicologia). Área de Concentração: Psicologia Experimental	Instituto de Psicologia	USP
11	**FREIRE, Beatriz Muniz**	O encontro museu/escola – o que se diz e o que se faz	1992	x		Profa. Dra. Tânia Dauster	Educação	Departamento de Educação	PUC – RJ
12	**FREIRE, Maria Cristina**	Olhar passageiro – percepção e arte contemporânea na Bienal de São Paulo	1990	x		Prof. Dr. João Augusto Frayze-Pereira	Psicologia Social	Instituto de Psicologia	USP
13	**FREIRE, Maria Cristina**	Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo – um estudo na cidade de São Paulo	1995		x	Prof. Dr. João Augusto Frayze-Pereira	Psicologia Social (Laboratório de Psicologia Social da Arte)	Instituto de Psicologia	USP
14	**GASPAR, Alberto**	Museus e centros de ciências – conceituação e proposta de um referencial teórico	1993		x	Prof. Dr. Ernst W. Hambuger	Educação	Faculdade de Educação	USP
15	**GRINSPUM, Denise**	Educação para o patrimônio: museu de arte e escola – responsabilidade compartilhada na informação de públicos	2000		x	Profa. Dra. Maria Helena Pires Martins	Linguagem e Educação	Faculdade de Educação	USP
20	**KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda**	Les enseignants et l’exposition scientifique: une étude de l’appropiation pédagogique des expositions et du rôle de médiateur de l’enseignant pendant la visite scolaire	1998		x	Dr. Michel Van Praet	Museologia		Muséum National D’Histoire Naturelle de Paris
16	**LEITE Filho, Ivo**	Projeto circuito ciência: orientações para pesquisa e atividades científicas com alunos de escolas de ensino fundamental em São Paulo	2003		x	Prof. Dr. Ernst Wolfgang Hamburger	Doutorado em Educação Área de Concentração: Ensino de Ciência e Matemática	Faculdade de Educação	USP
17	**MARANDINO, Martha**	O conhecimento biológico nas exposições de museus de ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo	2001		x	Profa. Dra. Myriam Krasilchick	Educação	Faculdade de Educação	USP

[72] Esta pesquisa foi indicada, mas não foi possível localizá-la para leitura.

18	**SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral**	Lições das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial	1997	x		Profa. Dra. Maria Apparecida C. Mamede Neves	Educação	Departamento de Educação	PUC - RJ
19	**SANTOS, Maria Célia T. M.**	Processo museológico e educação – construindo um museu didático-comunitário em Itapuã	1995		x	Prof. Dr. Sergio Coelho Borges Farias	Educação	Departamento de Educação	UFBA
21	**SILVA, Cristina Maria de Souza e**	Pesquisa de público em museus e instituições abertas à visitação – fundamentos e metodologias.	1989	x		Prof. Dr. Mario Camarinha da Silva	Comunicação/Significaçã o	Escola de Comunicação	UFRJ
22	**SILVA, Douglas Falcão**	Padrões de interação e aprendizagem em museus interativos de ciências	1999	x		Prof. Dr. Henrique Lins de Barros	Ciências Biológicas: Educação, Gestão e Difusão em Biociências	Departamento de Bioquímica Médica Instituto de Ciências Biomédicas	UFRJ
23	**SILVA, Marcia Rocha da**	Popularização do conhecimento científico – estudo de caso no Museu de Anatomia Humana da Universidade de Brasília	2004	x		Profa. Dra. Maria Helena da Silva Carneiro	Educação	Faculdade de Educação	UnB
24	**STUDART, Denise C.**	The perceptions and behavior of children and their families in Child – Orientated Museum Exhibitions	2000		x	Prof. Dr. Paulette McManus e Prof. Dr. Nick Merriman	Estudos de Museu e Patrimônio	Museum and Heritage Studies, Institute of Archaeology	University College London
25	**TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca**	Museu de arte e público especial	1999	x		Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa	Artes	Departamento de Artes Escola de Comunicação e Artes	USP
26	**VALENTE, Maria Esther Alvarez**	Educação em museu – o público hoje no museu de ontem	1995	x		Profa. Dra. Vera Maria F. Candau	Educação	Departamento de Educação	PUC - RJ
27	**VIEIRA, Maria Elvira Melo**	Um olhar vassalo: perfil do público na mostra da pintura francesa do Museu de Arte de São Paulo	1997	x		Prof. Dr. João Augusto Frayze-Pereira	Mestrado em Psicologia Social (Laboratório de Psicologia Social da Arte)	Instituto de Psicologia	USP
28	**WILDER, Gabriela Suzana**	As artes visuais do século XX como visão de mundo e exercício de diversidade. Inclusão cultural: uma missão de museus de arte contemporânea	2004		x	Profa. Dra. Maria Helena Pires Martins	Doutorado em Ciências da Comunicação	Departamento de Biblioteconomia e Documentação Escola de Comunicações e Artes	USP
29	**ZOLCSAK, Elisabeth**	Estudo da capacidade de comunicação ambiental de exposição de animais vivos	1996	x		Prof. Dr. Eduardo Yázigi	Ciência Ambiental	Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental	USP

Procurei, por meio dos orientadores, encontrar grupos de investigação de recepção. Grupo propriamente há somente um, o Laboratório de Psicologia Social da Arte, coordenado pelo Prof. Dr. João Augusto Frayze-Pereira, que orientou três investigações: Cristina Freire (mestrado e doutorado), Elvira Vieira, e ele mesmo é um autor presente no quadro que discuto. Mas há uma linha de pesquisa em Ação Cultural pela qual a Profa. Dra. Maria Helena Pires Martins orientou quatro pesquisas: Adriana Almeida, Marília Cury, Denise Grinspum, Gabriela Wilder.

Vários autores, dezesseis deles, trabalharam com referenciais da educação para interpretação dos dados, independentemente da área de concentração: Adriana Almeida, Sibele Cazelli, Elly Ferrari, Maria Ângela Francoio, Beatriz Freire, Alberto Gaspar, Denise Grinspum, Luciana Köptcke (1998), Ivo Leite Filho, Magaly Santos, Douglas Silva, Marcia Silva, Denise Studart (2000), Amanda Tojal, M. Esther Valente, Gabriela Wilder. Esses dados também não surpreendem, pois o Brasil tem uma tradição educativo-museal bem acentuada.

Outras nove pesquisas estão focadas na recepção de exposição e buscaram construir um referencial interpretativo para esses estudos: Andréa Barbosa, Rosane Carvalho, Marília Cury, João Frayze-Pereira, Cristina Freire (mestrado e doutorado), Martha Marandino, Elvira Vieira, Elizabeth Zolcsak.

Quanto aos objetivos, foi difícil unificá-los para efeito de análise, mas os reuni em blocos por semelhanças: (1) transmissão/transferência de conhecimento; (2) eficácia de ações e eficiência de metodologias; (3) desenho do perfil de visitantes; (4) reflexão sobre o papel do museu; (5) busca das significações/sentidos/interpretações/modos de ver uma exposição. O último bloco tem treze pesquisas. As dificuldades que encontrei para agrupar os objetivos são de diversas naturezas. Algumas pesquisas não apresentam objetivamente qual(ais) é(são) seu(s) objetivo(s) e nem sempre é fácil localizá-los, pois estão dissolvidos na introdução e/ou no primeiro capítulo da pesquisa e/ou diluídos nos pressupostos, premissas ou crenças dos

pesquisadores. Uma segunda dificuldade: os objetivos nem sempre estão discriminados entre gerais (mais amplos), específicos (os mais pontuais a serem observados) e os secundários (complementares e decorrentes da pesquisa), ou obedecem a essa hierarquia. Terceira - muitas vezes o objetivo se cruza com as premissas, o que torna difuso o seu enquadramento; por exemplo, um objetivo do bloco 5 foi perseguido com referenciais do bloco 1, ou tem uma postura condutivista. Uma última dificuldade é externa às pesquisas e consiste na falta de parâmetros da área de pesquisa de recepção em museu nos quais os pesquisadores pudessem se sustentar para traçar seus objetivos específicos e ter clareza sobre a contribuição de sua pesquisa para tal linha. Afinal, conhecer os objetivos não colaborou muito para entendermos os rumos que a pesquisa tomou (ver Quadro 3).

Analisando os objetos de estudo das 28 pesquisas, 26 trabalharam com dados empíricos**.** Onze dessas 26 pesquisas de recepção foram desenvolvidas associando processo de educação a exposições (ou vice-versa). Essas pesquisas analisam (1) a relevância e o caráter educativo de uma exposição; (2) a avaliação de ações educativas integradas a exposições; (3) ações educativas que evoluíram para a concepção e montagem de exposições; (4) avaliação de exposições com objetivos educativos para públicos específicos. Oito pesquisas avaliaram a relação do público autônomo com exposições, sendo que uma delas analisa o processo educativo do público autônomo de exposição e faz parte, também, do bloco anterior. Seis pesquisas avaliaram a ação educativa exclusivamente. Duas delas vêem a recepção integradamente ao processo institucional: Cristina Bruno e Maria Célia Santos. A primeira enfoca o museu como espaço produtor do discurso que gera o discurso comunicacional e integra os dados da pesquisa de recepção às discussões e ao planejamento institucional. Já a segunda, por avaliar um processo de museu comunitário, sobrepôs organicamente gestão museológica e processo educativo como visão unificada para a preservação e desenvolvimento social. Ivo Leite Filho (2003, p. 226) corrobora com essa visão processual,

QUADRO 3

Pesquisas acadêmicas em museus: objetivos e metodologia

	Autor	Objetivos	Proposta	Metodologia/análise	Fonte	Técnica/ recurso coleta	Observações
1	**ALMEIDA, Adriana Mortara**	"Nossos objetivos são de experimentar instrumentos e metodologias de exposições e de propor melhores formas de comunicação a partir da avaliação. [...] procuramos verificar se as mensagens propostas pela equipe criadora da exposição *Na Natureza não Existem Vilões* do Museu do Instituto Butantan (MIB) são semelhantes àquelas que o público recebe" (p. 9).	Trata-se "[...] da avaliação da exposição 'Na Natureza não Existem Vilões` [...]. Realizou-se uma pesquisa histórica e uma pesquisa de público para se saber a opinião e o nível de aprendizado obtido após a visitação" (p. 3).	Descritiva Estatística	Público espontâneo Estudantes	Entrevista Questionário Livro de manifestações	Aplica multimétodo Avaliação integrada exposição e educação Integra processos museológico e expositivo à recepção
2	**BARBOSA, Andréa Claudia Miguel Marques**	"[...] analisamos as relações público-museu através das lentes do interacionismo simbólico. Percebendo o papel desempenhado pelos atores do museu e do público, buscamos a compreensão do lugar que o MASP ocupa na cultura brasileira" (Resumo).	O MASP[1] é uma individualidade coletiva, ethos próprio, um indivíduo dentre outros museus. Radiografar o ethos, conhecer as características do museu, saber como o MASP constrói e apreende sua individualidade..."Quem são as pessoas que fazem e pensam este museu? Como eles entendem o seu papel dentro da instituição e o papel do museu na sociedade? Há no MASP uma política cultural definida? De outro lado: Quem é o público que freqüenta o MASP? Ele tem um perfil definido? Por que ele vai ao museu? Qual é a importâncias dessas visitas em suas vidas? E, enfim, qual o lugar que o MASP ocupa dentro da cultura brasileira?" (p. 17).	Quantitativa Qualitativa	Público espontâneo Profissionais do MASP	Questionário Entrevista	Aplica multimétodo Avaliação de exposição Integra processo museológico à recepção
3	**BRAGA, Gabrielle Corrêa**[2]						
4	**BRUNO, Maria Cristina Oliveira**	"A razão desta monografia é apresentar a viabilidade deste último [museu] para a transmissão do conhecimento sobre arqueologia pré-histórica, a partir das experiências realizadas no Museu do Instituto de Pré-História da Universidade de São Paulo, à luz da museologia" (p. 18).	A autora entende que a "avaliação realizada junto ao destinatário [o público] pode realimentar a fonte [objeto/testemunho (conteúdo de uma exposição)] e, conseqüentemente, alterar o processo [de comunicação, conforme fluxograma FONTE – EMISSOR- objeto evidenciado museograficamente (signo, símbolo)- – RECEPTOR- exposição (objeto na imagem)- – DESTINATÁRIO]. Na medida que isto ocorre sistematicamente, o museu pode ter atuação dinâmica e propiciar à museologia maior reflexão sobre seu objeto de estudo" (p. 31).	Quantitativa	Estudantes Professores	Questionário Livro de assinatura Caixa de crítica/sugestão	Avaliação integrada do museu, da exposição e educação Integra processos museológico e expositivo à recepção
5	**CARVALHO, Rosane Maria Rocha de**	Trata-se de estudo analítico da "[...] transferência da informação da exposição 'Athos Bulcão – uma trajetória plural` [CCBB[3], RJ] [...]. Como consideração sugere-se aos planejadores de exposições em museus e centros culturais que levem em conta os impactos cognitivos e afetivos de suas mensagens sobre o visitante e a avaliação de sua absorção pelo público" (Resumo).		Quantitativa Qualitativa	Estudantes da Disciplina Direção de Arte (Habilitação Publicidade)	Observação do comportamento Entrevista/questionário pré e pós visita	Multimétodo Avaliação da exposição Integra instituição (CCBB), artista e exposição à recepção
6	**CAZELLI, Sibele**	"O presente estudo consiste de uma reflexão e interpretação do papel social dos museus interativos de ciências [por meio do MAST[4]] enquanto espaços de educação pública para a ciência e tecnologia e meios para ampliação e o aperfeiçoamento da alfabetização científica da sociedade." Resumo	Trata-se de um estudo exploratório voltado para o estímulo à compreensão da natureza do processo de aprendizagem de ciências em fontes de ensino não sistematizadas (Resumo). "Como emerge o papel social dos museus interativos de ciência? Essas instituições são próprias para alfabetizar	Etnografia Qualitativa	Professores Estudantes Equipe do MAST Documentos	Observação direta Entrevista semi-estruturada Análise documental Ficha de avaliação Conversa com equipe	Emprega multimétodo Visou "interpretar os significados da visita", descobrir os diferentes significados que estão por trás de determinada ação ou comportamento.

[1] MAST–Museu de Arte de São Paulo.
2 Esta pesquisa foi indicada, mas não foi possível localizá-la para leitura.
[3] CCBB–Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro.
[4] MAST–Museu de Astronomia e Ciências Afins, MCT, Rio de Janeiro.

		"A literatura enfatiza que esses museus cumprem um papel na formação da alfabetização científica dos cidadãos, ou seja, dispõem de meios peculiares para ampliar o conhecimento do público em geral nos assuntos relativos à C&T. Pretende-se, então, entender em que medida esse meio especializado contribui para tornar acessível à sociedade os conhecimentos de cunho científico e tecnológico" (p. 3).	cientificamente uma sociedade onde a escola [...] não consegue acompanhar os avanços da ciência e de suas inúmeras aplicações? De que tipo é e como se opera o processo coletivo nesses espaços? Como seus freqüentadores, que em grande parte não dominam os conteúdos neles expostos e que não tem instrumental teórico, adquirem conhecimentos que vão construir para sua alfabetização científica, apertando botões ou manipulando *kits* que ilustram determinados princípios científicos? (p. 4).				Avalia exposição e educação Integra produção de exposição à recepção
7	**CURY, Marília Xavier**	"Assim, este estudo tem como primeiro objetivo contribuir com a prática museológica, especificamente com o processo de concepção e montagem de exposição, a partir de discussões metodológicas específicas e de reflexões sobre as formas de organização e construção da experiência do público ao interagir com a exposição. O segundo objetivo é exercitar a teorização do processo em questão" (p. 2).	Trata-se de estudo de teorização do processo integrado de concepção, produção e avaliação de exposição. Propõe a reflexão sobre a produção de exposições por uma equipe interdisciplinar que se organiza para desenvolver um processo sob o viés administrativo, político e técnico. A exposição é tratada como um produto elaborado tendo o público como referência. O público é tido como sujeito que participa ativa e criativamente. Parte-se da concepção de comunicação como ponto de encontro entre os horizontes do público e do museu (p. 21-4).	Qualitativa Quantitativa Auto-avaliação Avaliação externa Pesquisa de recepção	Todos os envolvidos no processo	Diversas	Multimétodo Integra exposição e educação Integra produção de exposição à recepção
8	**FERRARI, Elly A. Rozo Vaz Perez**	"Esta é a proposta dessa pesquisa, fazer uma análise acerca do significado do processo de leitura em uma situação educativa dentro de um museu de arte contemporânea" (Resumo). "Por isso, esta pesquisa visa analisar a relação entre o processo de curadoria em museu de arte contemporânea e as atividades educativas pertinentes a essa curadoria" (p. 2).	"Saber ler hoje não implica em decodificar palavras. Saber ler hoje, é produzir sentido. Este é um processo que se aprende, mas principalmente, que tem que ser exercido com espírito crítico. Saber ler imagens, obras de arte contemporâneas, implica em saber contexto, se atualizar nele e interagir com ele" (p. 2).	Qualitativa Quantitativa	Professores	Questionário	Quer conhecer o significado Avalia exposição e educação Integra produção de exposição e educação à recepção
9	**FRANCOIO, Maria Angela Serri**	"O objetivo desta pesquisa é analisar a proposta de uma metodologia lúdica na ação educativa para crianças no MAC-USP[5] [...]" (p. 3).	"Investigamos os aspectos da ludicidade e do jogo, por meio do desenvolvimento de dinâmicas, da construção de materiais lúdico-pedagógicos e de uso durante visitas orientadas de alunos e professores [...]. [...] caracterizam-se como jogos coletivos de regras [...], o jogo simbólico e a dramatização também têm sido estimulados e introduzidos nas visitas orientadas, o que propicia uma nova forma de interação entre as crianças e os temas das exposições" (p. 21). A autora buscou planejar "visitas orientadas em que o processo de ensino-aprendizagem em arte esteja vinculado a movimentos de brincadeiras, jogos e alegria, na busca de experiências significativas e expressivas para o aluno e para o educador" (p. 21)	Pesquisa ação Qualitativa	Professores Crianças	Relatório de observação Questionário Produção gráfica Registro fotográfico Gravação em vídeo	Multimétodo Busca o significado Avalia exposição e educação Integra produção de exposição e ação educativa à recepção
10	**FRAYZE–PEREIRA, João Augusto**	"Este é um estudo que se propõe a registrar as diferentes leituras suscitadas pela Arte Incomum no âmbito da XVI Bienal de São Paulo (1981) [...]"(p. 6). "Este é, portanto, um estudo da maneira pela qual a chamada 'arte incomum` concretizada numa exposição é percebida. Seu objetivo é registrar o sentido da(s) leitura(s) ou modo(s) de ver verificado(s) através da fala dos espectadores que acompanhamos no contexto da exposição, para pensar a relação possível entre a loucura e a arte" (p. 12).	"[...] que se pode pensar quando manifestações desse tipo são postas em manifestação pública? Se forem levados em conta os destinos da loucura no mundo moderno, que significa, hoje, expor ou conservar as produções de loucos, por exemplo, em museu? Estaria aberto à loucura, através da arte, um caminho que a ressignifica aos olhos contemporâneos? A partir desse conjunto de questões que situa a loucura no circuito de um processo comunicacional, a figura do espectador, do leitor, impõe-se e pede atenção. São as duas percepções, como público da loucura, que interessa conhecer" (p. 6-7) "[...] considerando que, segundo os estudiosos preocupados com o tema da 'recepção` ou com 'estudos de públicos`, a participação do leitor, comum ou especializado, em relação às obras de arte dá-se no sentido de sua 'recriação` (Wolff, 1982: 110), cabe a pergunta: o que sucederá à loucura ao ser exposta à possibilidade de ser recriada por seus	Etnografia/ Etnologia Qualitativa	Público espontâneo	Questionário Entrevista	Multimétodo Busca o significado Integra artista e exposição à recepção

[5] MAC–USP–Museu da Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

			leitores?" (p. 12). "Ora, isso significa dizer que uma obra precisa de um público. A sua existência precisa ser ratificada por ele" (p. 208).				
11	**FREIRE, Beatriz Muniz**	O objetivo é "[...] produzir uma leitura da relação museu/escola com base na notação das práticas do público escolar no interior do museu [de folclore Edison Carneiro] e ênfase na pessoa do professor" (p. 14).	"Trata-se de uma etnografia da prática educativa no Museu de Folclore Edison Carneiro [...]" (p. 10). Analisa a forma como os professores apreendem esses discursos [institucionais] e os transformam em práticas ao visitarem o Museu com seus estudantes.	Etnografia Qualitativa	Professores Estudantes Profissionais do MFEC	Entrevista Observação	Multimétodo Avaliação da ação educativa Integra processo institucional, exposição e educação à recepção
12	**FREIRE, Maria Cristina**	"Este trabalho investiga a relação do público com as obras, especialmente três instalações, expostas na 19ª Bienal de São Paulo-1987. .... Tal análise revelou que a recepção das obras remete à relação percepção/espaço e implica respostas afetivas que configuram uma maneira de olhar particular" (Resumo).	"Considera a cadeia comunicativa artista-obra-público, ponto de partida inicial para qualquer investigação dentro da Psicologia da Arte, escolhemos privilegiar, neste estudo, o pólo de recepção da obra" (p. 8). "Tomamos como ponto de partida a recepção da obra, torna-se fundamental indagarmos: Como se dá essa relação? Que obras são estas? Aonde são expostas estas obras cuja relação com o público desejamos pesquisar? E ainda: que público é esse que participa de um evento de massas como a Bienal?" (p. 9).	Fenomenologia Análise temática Qualitativa	Público espontâneo Artistas	Observação Entrevista Fichas de visitantes	Multimétodo Apreensão do sentido do olhar Avaliação da exposição Integra artista e exposição à recepção
13	**FREIRE, Maria Cristina**	"Consideramos significativos aqueles aspectos que envolvem esses receptáculos de memória coletiva (os monumentos) em tramas pessoais, revelando, desse modo, as articulações das histórias vividas aos marcos referenciais da cidade" (p. 59).	"Essa relação entre os homens com as coisas é central para pensarmos a cidade como um museu, onde as coisas têm significados que extrapolam sua presença imediata, evocam valores e realidades ausentes, estão, portanto, no imaginário" (p. 73). "Nessa perspectiva, os espaços onde obras são expostas (institucionais ou não), sejam eles os museus e a cidade são pontos significativos nesta investigação" (p. 6).	Qualitativa	Público espontâneo	Entrevista	Multimétodo Trabalha o sentido simbólico da cidade Avalia a exposição
14	**GASPAR, Alberto**	O autor quis testar as potencialidades do ambiente do Centro Interdisciplinar de Ciências de Cruzeiro para a eficácia do sociointeracionismo e para o alcance da zona de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente da aprendizagem em centros de ciências.	"Há, ainda, muito o que saber a respeito dessas instituições: seus objetivos, sua contribuição para a aprendizagem de ciências, a fundamentação pedagógica que orienta as suas atividades educacionais, a avaliação dessas atividades, são exemplos de questões que merecem maior estudo e para as quais este trabalho vai propor algumas respostas" (p. 3).	Qualitativa	Estudantes	Questionário Entrevista	Busca os sentidos e significados Avalia exposição e educação
15	**GRINSPUM, Denise**	"Nesta tese de doutorado busco ressaltar aspectos referentes à educação em museus, mais especificamente, à questão da formação do público, com especial ênfase ao papel da instituição escolar como veículo de aproximação entre grupos sociais ao Museu." (Resumo).	"Partindo da hipótese de que a escola tem fundamental importância na formação de públicos, procurarei investigar a convivência e o hábito de freqüência a museus das famílias dos estudantes que visitaram o Museu Lasar Segall com a Escola [...]" (Resumo).	Qualitativa Quantitativa	Professores Pais dos estudantes	Questionário	Multimétodo Avalia impacto da educação
20	**KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda**	Uma vez que o professor é o responsável pela atividade do público escolar no museu, nós temos a intenção de, considerando os papéis que ele assume, melhor entender as dificuldades e contribuições que ele pode oferecer à relação museu e escola. Esse estudo contribuiria para ampliar a nossa experiência como profissional de museu, ampliando a compreensão sobre essa realidade (Avant-propos, p. 12).	A escolha da abordagem da relação escola-museu por meio do comportamento dos professores se justifica pelo fato de que os professores são, por definição, os responsáveis de todo o projeto, de maneira que são, assim, os principais mediadores entre os estudantes e o museu. O interesse em estudar a relação de parceria entre a escola e o museu está ancorado em nossa experiência profissional no Brasil (Avant-propos, p. 12). Apresenta uma tipologia de comportamentos pedagógicos adotados pelos professores durante uma visita a uma exposição. Discute o impacto do acolhimento dado pelo museu nas estratégias de visita nas ações dos professores (Avant-propos, p. 13).	Quantitativa	Professores	Questionário Entrevista Observação	Multimétodo Avalia a participação do professor na ação educativa Integra museu, exposição e ação educativa à recepção.
16	**LEITE Filho, Ivo**	"O objetivo da tese deveria ser reconhecer, caracterizar e apontar de que forma um Centro de Ciências poderia contribuir na implementação de atividades científicas e orientações para a pesquisa no Ensino Fundamental" (p. 226).	"Para responder a esta questão, foi necessário fazer a seguinte comparação: a escola, os alunos, os pais e os professores como um microssistema e a universidade como outro microssistema, mas em função do 'distanciamento` entre os dois, a universidade pode ser vista como um exossitema para muitos alunos do Ensino Fundamental. Neste exemplo, a Estação Ciência assume o papel de um mesossistema educacional entre a Universidade [de São Paulo] e as escolas, porque contém 'uma série de	Pesquisa ação Qualitativa Quantitativa	Pais dos estudantes Funcionários da escola Professores Estudantes Coordenador Monitores	Atas Comunicados Caderno de campo Fotografia Reportagem Projeto Apresentação pública	Multimétodo Avaliação de ação educativa Integra universidade/pesquisa, centro de ciência, equipe e ação educativa à recepção

			interrelações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa desenvolvente se torna participante ativa` (Bronfenbrenner, 1996: 161)" (p. 226).				
17	**MARANDINO, Martha**	"Esta pesquisa tem por finalidade estudar como se expressa o conhecimento biológico em exposições científicas de museus de ciência [...]" p. 6, "[...] buscando entender assim o que ocorre com o conhecimento biológico quando este é socializado em espaços de divulgação e educação científica, como os museus" (p. 7).	"Sendo assim, o foco desse estudo foi compreender o processo de construção das exposições de museus de ciências que trabalham com temáticas ligadas à área biológica. A intenção foi então caracterizar os diferentes discursos que estão em jogo nesta construção, procurando identificar como se dá a constituição do discurso expositivo" (p. 9).	Qualitativa	Profissionais de museus Textos de exposição Público espontâneo	Entrevista Observação Análise documental	Multimétodo Avalia exposição Integra instituições e exposição à recepção
18	**SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral**	"Trata-se de "análise da metodologia proposta pela Educação Patrimonial, introduzida no Museu Imperial em 1983, aplicada a uma atividade dirigida basicamente ao público pré-escolar, intitulada Dom Ratão" (p. 31).	"Exatamente por desejar verificar a pertinência da proposta de Educação Patrimonial e bem cultural sofreram modificações, porque somente agora a metodologia está sendo aplicada efetivamente num museu e, principalmente, pela necessidade de se continuar a busca de caminhos que levem numa direção mais efetiva, é que apresento o presente estudo, esperando que, ao cabo, possa estar contribuindo com alguns passos nesse caminhar" (p. 34).	Qualitativa	Crianças Educadores e guardas do museu Espaço da ação	Observação	Multimétodo Busca os sentidos Avalia a ação educativa Integra museu, ação educativa e exposição à recepção
19	**SANTOS, Maria Célia T. M.**	Os objetivos são: integrar a Universidade Federal da Bahia com a comunidade; repensar os conteúdos programáticos a partir do acervo cultural da comunidade; tornar possível uma consciência sobre processo social a partir dos bens culturais; proporcionar a estudantes de museologia uma experiência; implantar um museu didático-comunitário (p. 18).	"A partir da interação entre os técnicos e os demais sujeitos sociais envolvidos no processo, foi possível, por meio dos diversos programas desenvolvidos, 'culturalizar' alguns aspectos das muitas realidades do bairro e da escola, ampliando as suas dimensões de valor, de consciência e de sentido. A musealização do fazer cultural se deu de forma participativa, com a atuação de alunos, professores e moradores locais desenvolvendo ações de pesquisa, preservação e comunicação, sendo compreendida como uma ação educativa e de interação, produzindo conhecimento e contribuindo para a construção de uma nova prática social" (Resumo).	Pesquisa Ação Qualitativa	Pessoal envolvido	Todas as ações	Multimétodo Busca o significado Avalia a ação museológica Ação museológica = ação educação = recepção = emissão
21	**SILVA, Cristina Maria de Souza e**	“O objetivo deste trabalho – que é dedicado aos técnicos das áreas de Comunicação, Ciências Sociais e Museologia – é fornecer subsídios para o estudo do público de museus e instituições abertas à visitação.Os conhecimentos nele consignados são do tipo teórico e discursivo […]” (p. 9).	“Nos dias de hoje, a promoção de eventos culturais defronta-se com duas realidades a serem consideradas. Pelo lado institucional, a maioria dos promotores guarda estreitas relações com o Estado, estabelecendo seus objetivos no sentido da veiculação de informação educativa. Pelo lado do público, o comparecimento a tais eventos circunscreve-se no campo social do lazer, concorrendo, como escolha, com outras atividades no sentido de divertir e entreter. A demanda de conhecimento sobre o público coincide, também, com maior profissionalização, e melhor trato administrativo, que passaram a exigir das áreas culturais mais rigor na elaboração de projetos e programas quanto a seus objetivos. A conquista de público configura-se como a expressão de um conhecimento, necessário a subsistência social e financeira das instituições, de suas promoções e de seus promotores” (p. 9).	Quantitativo Qualitativo	Público	Vários	Avaliação integrada a gestão Avaliação da eficiência e da eficácia de produtos/programas
22	**SILVA, Douglas Falcão**	A presente pesquisa objetiva contribuir para a compreensão da aprendizagem que ocorre nos Museus de Ciências por meio do estudo empírico do impacto da visita de estudantes a uma exposição de astronomia" (p. 12).	"O estudo constitui-se na proposição de padrões de interação com uma exposição, avaliação das mudanças de modelos expressos sobre os temas abordados e o levantamento das interpretações dos estudantes com relação aos modelos constituintes dessa exposição. O objetivo é compor um quadro no qual os três tipos de dados se complementem e permitam a compreensão dos elementos que permeiam a aprendizagem por intermédio das interações proporcionadas na visita" (p. 13).	Quantitativa	Estudantes	Observação Questionário Entrevista pós visita	Multimétodo Avalia a exposição e a ação educativa
23	**SILVA, Marcia Rocha da**	A dissertação propõe reflexão e aprofundamento de duas temáticas que se encontram peculiarmente ligadas – a popularização do conhecimento científico e a educação em	O Museu de Anatomia Humana da Faculdade de medicina da Universidade de Brasília constitui o *locus* da pesquisa, escolhido em função da especificidade do seu tema e de	Qualitativa	Profissionais do museu Estudantes	Observação Filmagem Entrevista	Multimétodo Avalia a exposição e a ação educativa

		museus de ciências.	suas características – trata-se de um museu de ciência, é aberto ao público e pertence a uma universidade. Buscou-se compreender a prática educativa realizada no âmbito desse espaço de educação não-formal.				Integra museu, exposição e educação à recepção
24	**STUDART, Denise C.**	O objetivo da pesquisa é compreender "[...] por que e como as decisões quanto ao desenho e a interpretação podem afetar o comportamento, a percepção e aprendizagem e orientar educadores, designers e outros profissionais para planejar com mais eficiência exposições infantis.	Este estudo explora aspectos que uma exposição infantil desempenha na experiência da família e da criança, considerando que essas exposições são caracterizadas pelas abordagens da aprendizagem, interpretação, desenho, tendo sido concebidas para crianças. A pesquisa se realizou em três tipos de instituições (museu marítimo, museu de ciência e um museu para criança), visando comparar e definir similaridades e diferenças entre eles.	Qualitativa Quantitativa	Famílias com crianças entre 7-11 anos	Observação Entrevista Produção de desenho	Multimétodo Avalia exposição e educação Integra processo expositivo e educação à recepção
25	**TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca**	"A presente dissertação tem por objetivo investigar a importância sócio-cultural do *museu* em relação ao seu *público visitante*, analisando os aspectos de acessibilidade física e sensorial do *espaço museológico*, bem como os programas de *ação educativa* em museus de arte dirigidos às especificidades e necessidades do público *portador de deficiências visuais, auditivas, físicas e mentais*, tendo por referência a apresentação e avaliação do Projeto "Museu e Público Especial' implantado pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo no ano de 1991" (p. 6).	"Trata-se de estudo para 'comprovar a relevância da *ação educativa e cultural em museus de arte*, tendo como enfoque principal o público portador de deficiências de diversas naturezas [...]" (p. 11).	Fenomenologia Pesquisa Participante/Ação Qualitativa Quantitativa	Equipe Estudantes e profissionais Público especial Professores	Observação Entrevista	Multimétodo Busca o significado Avalia exposição e ação educativa Integra equipe, exposição e educação à recepção
26	**VALENTE, Maria Esther Alvarez**	"O objetivo fundamental desta pesquisa [...] é o aprofundamento do conhecimento na relação entre o visitante e o museu. Com esse enfoque procurou-se compreender os meandros desse relacionamento, levando as representações e o comportamento do visitante. Analisar essa questão é contribuir para a definição do valor educativo do museu junto ao público" (p. 107).	"Este estudo pretende realizar uma análise da relação museu/público, no contexto do uso que o visitante faz do museu durante a prática da visita [autônoma]" (p. 110). "A importância da investigação, portanto, reside na captação dos diversos significados atribuídos à exposição pelos visitantes" (p. 125). "A tendência interpretativa está centrada na busca dos significados e significações das ações sociais que estão na trama das relações" (p. 109). "[...] a pesquisa de campo propôs-se a penetrar a relação visitante/museu, a partir dos significados e representações que nela se processam, com ênfase na figura do visitante" (p. 107).	Orientação antropológica/etnografia	Visitante adulto e autônomo	Observação Entrevista	Busca os significados da visita Avalia exposição e educação Integra museu, exposição e educação à recepção
27	**VIEIRA, Maria Elvira Melo**	"Com estes dados pretendemos percorrer um caminho que vem desde os dados de identificação dos sujeitos, passando pela esfera do gosto e preferência para alcançar um discurso mais qualitativo, através do qual possamos apreender, se há ou não uma preferência convergente do público por alguma escola em especial, se esse público chega a perceber que essa escola participe de um sentido de configuração de identidade do referido museu" (p. 14).	"O presente trabalho propõe um estudo no campo da recepção estética. Compreendemos por recepção estética a relação do público com a obra, a interpretação que este faz da arte, envolvendo a percepção e a esfera do gosto" (p. 18). "Há um outro vértice de análise em nosso trabalho e este diz respeito ao museu. Na Mostra da Pintura Francesa no Acervo do Masp poderemos identificar, a partir das respostas dos sujeitos, uma proposta do museu junto ao público? Qual o espaço que o museu colocou como proposta de encontro entre o espectador e a obra através de seus instrumentos: forma de divulgação, possibilidade física (ou não) de uma relação de intimidade entre o público e a Mostra, formas de divulgação, textos indicativos, existência ou não de monitoria especializadas, etc. Pretendemos ao final do trabalho levantar alguns pontos de reflexão acerca da atuação do Masp junto a este público. De que maneira o museu se revela enquanto instituição: ligado à cultura ou apresenta-se com uma afinidade voltada a promover práticas de entretenimento?" (p. 44).	Qualitativa Quantitativa	Público espontâneo	Questionário Entrevista	Multimétodo Busca o significado Avalia a exposição e o museu Integra museu e exposição à recepção
28	**WILDER, Gabriela Suzana**	"O objetivo da pesquisa é "a inclusão cultural, o de trazer ao museu pessoas que não cogitam freqüentá-lo seja por questões sociais, econômicas ou culturais. Pessoas que,	"Pensar em ações culturais que envolvam a arte de nossos dias é pensar em museus de arte, em problemas de mediação entre arte e público, em questões museológicas	Etnografia Pesquisa Ação Qualitativa	Professores	Fotografias Trabalhos finais Registro de comentários	Multimétodo Busca de significação Avaliação de ação educativa

		muitas vezes, se auto-excluem por uma série de motivos que serão apontados [...]" (p. 27).	de escolhas e narrativas, de apresentação, lazer e aprendizado" (Apresentação). "Assumir a missão de participar da prevenção à marginalização de crianças de baixa extração social será uma possibilidade efetiva do Museu de Arte Contemporânea? Ou será a arte de nossos dias uma impossibilidade de trabalho para populações culturalmente excluídas?" (p. 10). "Em que medida as artes visuais podem interferir no desenvolvimento intelectual infantil? Particularmente, de que modo obras de arte moderna e contemporânea, expostas em museu de arte, podem facilitar um auto-conhecimento e a percepção de questões de identidade em um público que se exclui de ambientes considerados de cultura de elite? Qual o significado de inclusão cultural nesse contexto? E quais as características necessárias para que uma ação cultural sirva de instrumento de verificação das hipóteses de trabalho?" (p. 11).			Questionários	
29	**ZOLCSAK, Elisabeth**	"O objetivo deste trabalho é analisar a capacidade de comunicação de recintos de animais em parque zoológico; verificar o que o visitante percebe no ambiente; verificar se os ambientes de cativeiro fornecem informações sobre os habitats naturais dos animais para que estes habitats sejam valorizados e preservados" (p. 67).	"Existem três formas de estudos de significados ambientais: semiótica, psicologia ambiental e cognição ambiental. A semiótica procura sistemas de signos-códigos no ambiente natural ou construído. A psicologia ambiental se preocupa mais com as relações ambiente-comportamento. E a cognição ambiental busca estruturas que permitem a interpretação e o estudo do meio. Este nosso trabalho, preocupado com possibilidades de preservação de ambientes, não pode perder de vista a importância das relações ambiente-comportamento. Mas, no recorte do estudo, permanecemos entre semiótica e cognição/percepção ambiental. Propomos verificar quais são os elementos de um ambiente que, percebidos e identificados, possibilitam sua leitura, sua interpretação. Pela definição dada acima, este trabalho é um estudo de cognição ambiental, porém, por estar centrado nas características físicas do ambiente (dos recintos dos animais) se enquadra também como um estudo de semiótica, isto é, uma procura do código que define a capacidade de comunicação do ambiente" (p. 38-39).	Quantitativa	Observação Entrevista Questionário	Público espontâneo	Multimétodo Avalia exposição Integra zoológico e exposição à recepção

mas expande os limites do museu e recorre à teoria dos sistemas para construir e analisar a relação entre escola e universidade. Considera que tanto a escola quanto a universidade são microssistemas distantes, tornando a universidade um exossistema. Então, o centro de ciência – a Estação Ciência – assumiu o papel mesossistema educacional fazendo a mediação aproximativa entre as duas partes (ver Quadro 3).

Dentre todos os pesquisadores, doze desenvolveram pesquisas a partir de projetos educativos que eles coordenavam(ram). As pesquisas em si mantiveram-se integradas ao desenvolvimento de projetos com o público, o que resultou em proveitosas experiências para os pesquisadores-observadores. Sem abandonar a objetividade, Cristina Bruno, Sibele Cazelli, Elly Ferrari, Maria Ângela Francoio, Beatriz Freire, Alberto Gaspar, Denise Grinspum, Ivo Leite, Maria Célia Santos, Douglas Silva, Amanda Tojal e Gabriela Wilder uniram ação, fundamentação teórica e metodologia. Se as pesquisas de recepção não foram prejudicadas pelo duplo papel dos pesquisadores com relação aos objetos de estudo, da mesma forma os objetos – como processos – não se viram ameaçados pelas pesquisas. Ao contrário, pesquisa de recepção e prática agregam uma qualidade especial à experiência do público e ao processo de comunicação de museu. Se este não é um pré-requisito para uma boa pesquisa, certamente lhe dá uma dose de "realismo" e uma característica dinâmica. Por outro lado, denota o compromisso do profissional com o museu, com a carreira museológica que escolheu e com o público. Destaco quatro dentre essas pesquisas: as de Cristina Bruno, Ivo Leite, Maria Célia Santos e Sibelle Cazelli. As três primeiras já foram comentadas anteriormente por situar avaliação no processo museal. Sibele Cazelli desenvolveu a investigação junto ao setor de museologia, onde ela mesma é colaboradora. Realmente, com isto ela colaborou enormemente para o desenvolvimento de um setor de comunicação museológica.

Por outro lado, catorze pesquisas situaram a recepção em relação ao processo institucional, recorrendo à sua história institucional, entrevistando membros da equipe do museu e

descrevendo as condições de produção do produto comunicacional analisado. Há, na visão dos pesquisadores, um caráter constitutivo entre recepção e emissão.

Entretanto, somente Cristina Freire conceitua o que é recepção: "[...] aqui [na dissertação] entendida como a percepção e as atitudes provocadas por um trabalho de arte, é variável e diretamente relacionada com a obra em questão e a dinâmica perceptiva que se estabelece entre a obra, o observador e o local onde ela está exposta" (1990, p. 53).

Quanto às metodologias adotadas, cinco delas – Maria Ângela Francoio, Ivo Leite Filho, Maria Célia Santos, Amanda Tojal e Gabriela Wilder – recorreram à pesquisa participante, conforme explicitaram. Ivo Leite Filho (2003) e Angela Francoio (2000) apresentaram os princípios essenciais da pesquisa-ação: as pesquisas se desenvolveram ao passo que os projetos também se desenvolveram, envolvendo todos os integrantes como agentes, seja do projeto, seja das pesquisas. Maria Ângela Francoio e Maria Célia Santos justificaram a opção pela pesquisa-ação, vertente da pesquisa participante (THIOLLENTE, 1999, p. 83). Para Francoio, trata-se de uma pesquisa empírica, indutiva, qualitativa e experimental, e por situar-se em um ambiente, envolver pessoas e possuir caráter dinâmico (diálogo entre realidade e avaliação), fundamenta-se nos princípios de pesquisa-ação. Para o desenvolvimento do processo de musealização do fazer cultural em Itapuã, Célia Santos (1995) adotou a pesquisa-ação, motivo pelo qual propôs objetivos da tese tão semelhantes, ou iguais, aos objetivos do projeto na escola e no bairro de Itapuã.

Seis pesquisadores adotaram a etnografia como campo auxiliar: Sibele Cazelli, João Frayze-Pereira, Cristina Freire (mestrado e doutorado), Esther Valente e Gabriela Wilder. Para Sibele Cazelli, na etnografia aplicou-se o princípio de estranhamento, visando a interpretar os significados da visita ao museu, as ações, a apropriação de seus espaços e atividades, para chegar ao seu papel social e à sua relação com a alfabetização científica. Entende que a etnografia é a busca dos signos e, pela observação, chega-se à captação dos significados para

descobrir os diferentes significados que estão por trás de determinada ação ou comportamento. O estranhamento é para criar distanciamento sobre o familiar, pois a pesquisadora teve como *locus* o museu onde desempenha as suas funções profissionais (CAZELLI, 1992).

João Frayze–Pereira (1987, p. 45) realça que o pesquisador interage com o seu objeto, sendo por ele influenciado; há uma relação dialógica entre sujeito-objeto, sendo o objeto sujeito também:

> Antes ou mais do que isso, a Etnologia é um modo de pensar que se impõe a nós. Como relatam muitos etnólogos, é impossível sair ileso da experiência etnográfica [...]. E, com efeito, o convívio prolongado e intenso com um outro modo de ser acaba exigindo a transformação do próprio investigador. Isto é, a etnologia obriga-nos a nos percebermos a partir de um ponto de vista diferente, pois seu "objeto é outro" [...] (FRAYZE-PEREIRA, 1987, p. 45).

João Frayze-Pereira faz destacar que o contato entre o pesquisador e o objeto tem a capacidade de mudanças profundas em ambas as partes e que a subjetividade se constrói a partir de uma consciência de alteridade.

Para Esther Valente (1995, p. 109–110),

> A tendência interpretativa está centrada na busca dos significados e significações das ações sociais que estão na trama das relações. A etnografia será o resultado da interpretação desses significados (ações simbólicas do comportamento do homem), obtidos a partir da observação e captados por densa descrição que não deve ser confundida com mero relatório e deverá levar em conta o fato de estar sempre referida ao contexto histórico do movimento da sociedade.

Duas pesquisadoras, Cristina Freire na dissertação e Amanda Tojal, recorreram à fenomenologia. Entretanto, em sua tese de doutorado Cristina Freire (1995, p. 55) dissolve qualquer vínculo com os métodos clássicos e consagrados e se liberta para a busca de um

caminho metodológico e conceitual autônomo e auto-suficiente para alcançar os seus objetivos e testar as suas hipóteses. Então, ela declara:

> Não se ligar a uma prática instrumental mais imediata, implica, nesse caso, a recusa de uma classificação disciplinar. Absolutamente "indisciplinado" o objeto de investigação revela, também, o seu método de abordagem que mistura, invariavelmente, diferentes áreas do conhecimento. Não pretendemos, portanto, privilegiar uma única disciplina ou abordagem teórica que dê conta do objeto estudado, adaptando um ao outro, mas pelo contrário, investigamos nessa zona intervalar do "inter" e do "trans", acolhendo todas as combinações possíveis entre teorias, metodologias e poéticas artísticas que tornem possível esta investigação [...]. As interpretações são construídas partindo de diferentes sistemas de pensamentos agrupados em sempre novos conjuntos.

A pesquisadora procura os recortes transversais ainda inexistentes para a construção da uma teoria compreensiva da recepção em museus.

O caminho percorrido por outros pesquisadores foi a construção de um multimétodo. O exercício do multimétodo por vários dos pesquisadores aqui apresentados é revelador dessa necessidade transversal e da incapacidade dos métodos existentes para suprir as suas necessidades. Eles, travando um caminho pioneiro, associaram análise quantitativa à qualitativa e técnicas de coleta de dados: das mais tradicionais (como entrevistas e questionários) a outros recursos criativos, mas não convencionais (como produção plástica e outras criações artísticas). Utilizaram estratégias para "animar a memória do público" (MACDONALD, 1998, p. 79) ou para envolvê-lo criativamente (GALLOWAY; STANLEY, 2004, p. 139). Os autores também tiveram o mérito de romper com a dicotomia entre o objetivo funcional do método quantitativo e a natureza interpretativa do método qualitativo. O multimétodo é uma rica composição de recursos para o alcance de hipóteses museológicas

complexas. Essa descoberta por vinte e quatro dos pesquisadores já é um grande avanço para a comunicação museológica.

A reunião dessas pesquisas em um quadro visou a colaborar para averiguação da existência, mesmo que insipiente, de uma "tradição brasileira dos estudos de recepção de museus". Entretanto, pude perceber que muito precisa ser construído e, então, consolidado em termos de um quadro interpretativo que sustente as hipóteses museológicas. Ampliar o campo da museologia, flexibilizando os limites com outros campos como a comunicação, antropologia, a sociologia e a educação, atuando interdiscursivamente, poderá colaborar. Um outro aspecto de destaque já foi apontado anteriormente por Hugues de Varine (2000, p. 31):

> [...] toda comunicação requer uma avaliação de sua eficácia […]. O museu não foge à regra e deve instaurar um questionamento constante e rigoroso de seus métodos e resultados, e mais especialmente da adequação entre seus objetivos e suas ações. Existe ali um campo a ser explorado, pois não possuimos ainda hoje um método satisfatório para essa avaliação, a qual deve, em todo o caso, envolver a comunidade […].

Esse ponto a ser construído é um campo metódico auxiliar apropriado aos estudos receptivos museológicos. Precisamos construir uma museografia para a pesquisa de recepção em museu que mantenha uma relação constitutiva com a museologia, com a expologia e com a educação museal. Podemos nos inspirar na etnografia em sua relação com a antropologia. Para Laplantine (1988, p. 25):

> A etnografia, a etnologia e a antropologia constituem os três momentos de uma mesma abordagem. A etnografia é a coleta direta, e o mais minucioso possível dos fenômenos que observamos, por uma impregnação duradoura e contínua e um processo que se realiza por aproximações sucessivas. Esses fenômenos podem ser recolhidos tomando-se notas, mas também por gravação sonora, fotográfica e cinematográfica. A etnologia consiste em um primeiro nível de abstração: analisando os materiais colhidos, fazer aparecer a lógica específica da sociedade que se estuda. A antropologia, finalmente,

> consiste em um segundo nível de inteligibilidade: construir modelos que permitam comparar as sociedades entre si. Como escreve Lévi-Strauss, “seu objetivo é alcançar, além da imagem consciente e sempre diferente que os homens formam de seu devir, um inventário das possibilidades inconscientes, que não existem”.

Portanto, destaco três aspectos do conjunto que são os Quadros 2 e 3. Primeiro, os sujeitos deflagrados pelas pesquisas. O sujeito-pesquisador e todos os outros: crianças, crianças e seus familiares, adolescentes, público espontâneo, público organizado em grupos, estudantes de ensino superior, professores, deficientes motores, visuais e mentais. Todos são agentes das pesquisas porque são agentes do museu. Segundo, o número de pesquisadores que enfrentou a construção de um multimétodo, e terceiro, o empenho desses pesquisadores em enfrentar a pesquisa empírica sabendo que outros caminhos mais tranqüilos – porque consolidados – poderiam ser tomados. Desenvolver pesquisa empírica em museus ainda é uma opção acadêmica arrojada e corajosa, pois há pouca práxis para nos sustentarmos. Há literatura internacional, mas tão ampla e diversificada quanto as dificuldades dos pesquisadores de traçar seus objetivos e/ou fechar seus objetos de estudo. Por outro lado, essa literatura, em seu conjunto, apresenta várias vertentes sem, muitas vezes, explicitá-las. O pesquisador que procura se apoiar nessa literatura, como eu, precisa tomar decisões sem que conheça a raiz conceitual das propostas publicadas. Ademais, as discussões mais avançadas sobre comunicação em museus ainda alcançam poucas instituições, ou seja, uma grande maioria ainda se sustenta em modelos de comunicação ultrapassados e as outras poucas pessoas vislumbram no horizonte um museu emergente (ZAVALA, 2003) ou um renascimento dos museus (HOOPER–GREENHILL, 2001b, [p. 12]), e a literatura reflete isso.

Como podemos ver, há muito a percorrer e os pesquisadores do quadro apresentado são, no Brasil, pioneiros.

CAPÍTULO 6

A PESQUISA DE RECEPÇÃO NO MUSEU ÁGUA VERMELHA

> "[...] que tarefa é aquela que me arranjei – a de ser leitor do leitor? A única alternativa que tenho: acompanhá-lo para ver o que ele diz ver, com a esperança de não registrar apenas uma natureza-morta."
>
> João Augusto Frayze-Pereira

6.1 O Experimento metodológico: o multimétodo para o Museu Água Vermelha

Esta tese de doutorado tem como estudo de caso o Museu Água Vermelha e a exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História. Sustenta-se na idéia de que o consumo cultural está ligado ao processo de produção e veiculação de produtos culturais como são o museu e a exposição.

Dessa maneira, estruturei um multimétodo com o objetivo de abarcar todas as "etapas" – vistas integradamente – do processo de comunicação. O multimétodo, que chamaremos simplesmente de método, foi pensado para associar pesquisa qualitativa à quantitativa, etnográfica à pesquisa participante, observação à entrevista, e está assim estruturado:

- Quanto ao processo de produção do museu e da exposição:

- coleta de dados com a Equipe de Gestão Museológica – EGM;

- coleta de dados com a Equipe Local – EL.

- Quanto ao público e à recepção da exposição e da ação educativa:

- coleta preliminar de dados, antes da abertura do museu;

- coleta de dados após a visitação ao museu e à exposição.

Buscou-se com esse conjunto ter uma visão global do processo e recorri a uma

> [...] estratégia multimétodo que explora a combinação de várias modalidades de métodos e de técnicas de pesquisas para estudar as mediações. A

> composição leva em conta as potencialidades e os limites de cada técnica para a construção dos dados. O arranjo permite que os limites contidos em uma técnica sejam superados pela utilização de outra, estabelecendo relações de complementaridade e de convergência entre elas. Vale-se também das sobreposições entre uma técnica e outra para a construção de um mesmo dado. Essa redundância é uma estratégia importante, pois permite explorar diferentes angulações de um mesmo dado, complementá-lo, revelar ambigüidades e contradições (Bonin, 2004, [p. 6]).

6.1.1 A coleta de dados com a Equipe de Gestão Museológica

A EGM – Equipe de Gestão Museológica era composta por três profissionais que acompanharam toda a trajetória do trabalho de concepção, implantação e abertura pública do Museu Água Vermelha. A elas apliquei um questionário (Anexo 2) após o término dos trabalhos e dissolução da EGM. Os dados sofrerão tratamento qualitativo, dado o pequeno número de pessoas e, principalmente, porque as respostas são díspares, embora complementares (Anexo 3).

A opção pelo questionário deu-se em virtude da forte e intensa relação pessoal e profissional entre a pesquisadora deste doutorado e as três profissionais, o que dificultaria deveras a objetividade em uma entrevista, por exemplo.

Optei por não omitir o nome das três pois elas são profissionais (re)conhecidas. São elas: Ana Carla Alonso, Aureli Alves de Alcântara e Joana Montero Ortiz. Uso, no entanto, siglas para facilitar, quais seriam: AC, AAA e J, respectivamente.

6.1.2 A coleta de dados com a Equipe Local

A EL – Equipe Local – é constituída pelas pessoas nomeadas pela Prefeitura Municipal de Ouroeste para trabalhar no Museu Água Vermelha.

Desde o início do processo criei um "caderno de campo", como fazem os antropólogos, e seguindo as orientações etnográficas de Geertz (1978) anotei as minhas impressões sobre a Equipe Local sem racionalizações. Encontrei em Geertz os princípios e a experiência no que tange aos fundamentos etnográficos da interpretação das culturas e de suas sutilezas: tornar o estranho familiar e buscar o estranhamento do familiar.

Busquei em Brandão (1999), por outro lado, os princípios para interagir com o grupo a partir da observação participante. Essa forma de observação da realidade, imersa nela, não visa à mera descrição de detalhes, e sim a compreender o universo de significações, captando o momento em que o grupo – ou indivíduos – se manifesta de maneira "real". Esta, que é a experiência pessoal do observador, deve gerar análises da objetivação posta pelo pesquisador-observador na apreensão dos fatos culturais.

No "caderno de campo" anotei as reações e atitudes dos membros da Equipe Local desde o momento que os conheci.

Faço uma primeira ressalva. Procurei exercitar a etnografia às novas abordagens antropológicas face à globalização, ou seja, como "estar com um outro diferente" em um mundo globalizado, conforme proposto por Sahlins (1997ab) e Marcus (1991).

Os membros da equipe local que observei foram os três técnicos e o diretor. Não os identificarei, pois esta foi a combinação. Para tanto, uso códigos, F para os técnicos e D para o diretor.

6.1.3 A coleta preliminar de dados com o público

Realizei coleta de dados com estudantes em dois momentos: antes e após a abertura do museu e da exposição, conforme pode ser apreciado no Quadro 4.

A escolha da escola e faixa etária, e não outro grupo social, deu-se pela facilidade de acesso aos informantes: grupo alfabetizado e reunido em um ambiente. Ainda, grupo que, pelo menos teoricamente, já passou pelos conteúdos sobre pré-história brasileira ministrados na 5ª série do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio.

A escolha pela escola não foi, em momento algum, pensada para fazer passar a análise e interpretação dos dados pelo crivo das comunidades: (1) primária de apropriação, (2) de referência e (3) de interpretação, referências que não esgotam as possibilidades interpretativas do público. Utilizei um modelo analítico e interpretativo mais amplo e estruturado a partir das questões lançadas pela exposição e ação educativa.

Em março de 2003, e antes de iniciar a concepção da exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História, apliquei em estudantes da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio da E. E. Sansara Singh Filho, um questionário para aferir o conhecimento que esses estudantes tinham sobre arqueologia e sobre o passado pré-colonial brasileiro (Anexo 4). 298 estudantes participaram dessa etapa da recepção. Pessoalmente apliquei o questionário. Primeiramente esclareci para os alunos os objetivos da pesquisa; fiz uma leitura em voz alta do questionário e expliquei os procedimentos para preenchimento: sinceridade, escrever com as próprias palavras, não copiar do colega, responder "não sei" quando necessário.

Uma das minhas preocupações era, além do conhecimento que tinham sobre essas questões, levantar e/ou elencar e/ou derrubar a minha própria concepção sobre os preconceitos que esses estudantes teriam quanto ao índio brasileiro.

QUADRO 4

Coleta de dados

E. E. Prof. Sansara Singh Filho – Ensino Fundamental e Médio

F = Fundamental **M** = Médio

Série	F	M	Período		1a. Coleta de Dados		2a. Coleta da Dados		Acompanhantes
			Manhã	Tarde	Data	No. de alunos	Data	No. de alunos	
7ª A	**x**			**x**	13/3/03	30	14/10/03	14	14/10/03 - Prof. Marcos Donizete Dias Magistre/ Matemática
7ª B	**x**			**x**	13/3/03	25	16/10/03	23	16/10/03 – Profa. Ana Paula Cordoba Zagato/Português
8ª A	**x**		**x**		14/3/03	37	-	-	Não foi coletado o nome
8ª B*	**x**			**x**	13/3/03	23	13/10/03	18	13/10/03 - Profa. Marilza Isabel de Oliveira Mello Gallego/ Português
8ª C	**x**			**x**	13/3/03	29	2/10/03	26	Não foi coletado o nome
1º A		**x**	**x**		14/3/03	24	3/9/03	28	3/9/03 – Profa. Irene de Rezende Crozario/ Artes + um inspetor 1/10/03 – Prof de Física? Cozinheira
1º B		**x**	**x**		-	-	16/10/03	32	16/10/03 – Profa. Maria Aparecida Mendonça/ Inglês
1º C		**x**		**x**	13/3/03	25	3/9/03	19	3/9/03 – Prof. Abdomar Oliveira/ Mat. Física + um inspetor 1/10/03 – Profa. Eliana/Artes
2º A		**x**	**x**		14/3/03	38	2/10/03	22	2/10/03 – Profa. Paula/ Português
2º B		**x**	**x**		14/3/03	33	13/10/03	19	13/10/03 – Profa. Solange Claudinéia de Barros Alves/ Matemática
3º A		**x**	**x**		14/3/03	34	16/10/03	27	16/10/03 – Profa. Gislaine de Cássia Pinhal de Souza/ Português
3º B		**x**	**x**		-	-	17/10/03	21	17/10/03 – Prof. Aparecido Correa/ Economia e Mercado Profa. Eredice Brandão/ Ed. Física
12 turmas			**7**	**5**	10 turmas	298	11 turmas	249	

* turma multiseriada

6.1.4 A coleta de dados pós-visita

Entre setembro e outubro de 2003 coletei dados com os mesmos estudantes. Com essa medida, minha intenção seria trabalhar comparativamente. Embora o questionário aplicado inicialmente não tivesse esse objetivo – a comparação antes e após a abertura oficial –, essa possibilidade existe quanto às expectativas iniciais e constatação após a apreciação.

Reservei à segunda coleta de dados uma grande expectativa, pois compreende a observação e registro escrito dos estudantes durante e após ter contato com a exposição – conteúdo e forma. É aqui, fundamentalmente, que confirmarei ou derrubarei as hipóteses e que terei mais elementos para alcançar os objetivos de pesquisa.

São duas as hipóteses, conforme apresentadas na Introdução desta tese:

- Independentemente de seu capital cultural, o público faz um uso de exposições a partir de seu cotidiano. Isto equivaleria a dizer que a antropologia é compreendida pelo público a partir dos referenciais de seu cotidiano. Distanciar as exposições antropológicas desse cotidiano é distanciar as pessoas das discussões antropológicas, distância que consiste em dissonância cognitiva, fato que prejudica qualquer processo de comunicação museológica da antropologia e, assim, da arqueologia.

- As exposições antropológicas têm seus discursos elaborados a partir de uma concepção popular, aqui entendida como expressão de visão de mundo, quando seus discursos são elaborados como um jogo de espelho: "eu me vejo no outro". Esta é uma relação constitutiva cujos elementos são as populações apresentadas, o público e – ocultamente mas não menos importante – o profissional de museu. Acredito que assim o emissor e o receptor estão liberados da posição limitada de codificador e decodificador e passam a atuar na construção e negociação do significado da mensagem.

Os procedimentos para a coleta foram os seguintes:

- Recebi pessoalmente todos os grupos e os acompanhei todo o tempo. Este acompanhamento ocorreu em momentos: (1) recepção e explanação inicial sobre o que era o museu e sobre o que iam ver; (2) visita livre à exposição, quando os estudantes foram observados; (3) visita acompanhada à exposição, quando os diversos tópicos expositivos foram apresentados e discutidos dinamicamente; (4) conclusão e esclarecimentos de dúvidas; (5) registro escrito do que gostaram e não gostaram.

- Procurei deixar os estudantes livres para registrar espontaneamente aquilo que mais lhes chamou a atenção. As contribuições seriam voluntárias – para colaborar com a pesquisa – e anônimas, e não equivaleriam a uma prova, pois o que estava sendo levantado não era "quanto eles aprenderam", e não nos interessava atribuir notas de "zero a dez". A grande maioria deles participou com suas impressões.

Os dados coletados foram analisados e interpretados pelo conjunto conceitual Alteridade/Diversidade/Tolerância/(Re)territorialização/Estética/Complexidade e, sobretudo, pelos referenciais de Martín-Barbero do cotidiano como mediação e do popular como estética.

6.2 A fala dos sujeitos

6.2.1 A fala da Equipe de Gestão Museológica

É muito importante discutirmos sempre os métodos adotados e as formas de organização da equipe em torno de uma ação. É por meio de discussões como essas que uma equipe consolida uma linguagem de trabalho e se aperfeiçoa como equipe. Ainda, discutindo organização e método amadurecemos certos procedimentos ou a nossa visão processual. A coordenação da EGM procurou durante o processo unificar ações e discussões. As ações unificadas visavam a

cobrir todas as atividades no tempo disponível, sem que ocorressem brechas e sempre procurando posicionar cada profissional com relação ao todo do processo. Houve divisão de trabalho, mas qualquer ação poderia ser coberta por qualquer uma, e também a unificação de ações foi uma estratégia de unificação da equipe: para que todas soubessem de tudo foi preciso fazer reuniões periódicas e comunicação entre as pessoas no cotidiano. Indagadas sobre a organização dos trabalhos, as três integrantes da EGM acharam que foi boa ou ótima. Mas às vezes poderíamos ter previsto alguns aspectos, como estabelecimento de prioridades, antecipação de ações ou melhor aproveitamento do tempo para evitar acúmulos. Todas acharam normal que em certas situações houvesse aumento de ritmo de trabalho e não se sentiram surpreendidas com isso, mas acharam que já que sabiam que isso aconteceria e poderiam ter minimizado o impacto, uma vez que todas tinham conhecimento dos prazos. "O que quero dizer é: se já sabíamos que ia acumular, poderíamos ter adiantado algumas etapas para que esse acúmulo fosse menor. Mas planejamento é a coisa mais difícil de realizar em um processo de trabalho" (J). Olhando hoje para trás, "Talvez algumas coisas relativas ao sistema de trabalho devessem ser aprimoradas, como a divisão do trabalho entre a equipe, comunicação interna, cronograma das etapas, readequação dos objetivos, etc." (J).

Porém, o prazo é o que determina quanto tempo temos, ou não temos, e o cronograma é uma estratégia para pensar no tempo e perceber a sua passagem. Os prazos precisam ser respeitados e o cronograma existe para pensarmos na organização do tempo disponível. O tempo foi organizado em cronograma e “eles têm sempre que furar, mas no final os ajustes saem perfeitos” (AC).

A personalidade de cada uma estabeleceu relações distintas com referência aos procedimentos adotados, e principalmente expectativas muito diferentes. Para AAA, "A metodologia contribuiu muito para o bom andamento do projeto, ressaltando-se as reuniões entre a equipe,

tomadas de decisão em conjunto, registro e contribuições de métodos de trabalho para estudos posteriores". Já para AC,

> [...] acho que precisávamos repensar se faremos tantas reuniões quanto tivemos no A. V. [projeto Água Vermelha]; tinha dias em que eu achava (e sentia) que o trabalho poderia ser adiantado sem ser "atrapalhado" por reuniões que nada decidiam. Isso não significa que a comunicação não deva ser fator essencial para o processo, mas podíamos montar uma lousa ou quadro com cronogramas, andamentos de trabalhos (preenchidos por todas) e marcar reuniões quinzenais (quando há tarefas a serem apresentadas e não a serem feitas).

Na opinião de J,

> [...] faltava muita comunicação entre os membros da equipe, o que é fundamental para que o todo se organize adequadamente. Acho que isso ocorreu não por falta de iniciativa dos participantes, mas pela própria indisponibilidade de tempo da equipe (isto é, praticamente não tínhamos um horário de trabalho comum). Isso não seria um problema maior se mantivéssemos um contato sistemático em que cada um poria os outros integrantes a par do que estava fazendo. Foi nesse contexto em que sugeri que fizéssemos reuniões semanais onde trocássemos experiências, comentássemos as etapas realizadas e retraçássemos os objetivos. Com isso teríamos conseguido "ajustar os ponteiros". Como isso não acontecia, as informações chegavam de forma descontínua durante o processo de trabalho, quase sempre dependendo da iniciativa pessoal. Nos momentos em que eu me encontrava com a Aureli, por exemplo, ela sempre me perguntava o que eu estava fazendo, e vice-versa, para que estivéssemos a par do trabalho da outra. Quando isso não ocorria, acabávamos ficando sem informações.

Mas, apesar da controvérsia com as reuniões – poucas ou muitas, produtivas ou improdutivas – a comunicação interna é um fator decisivo para a qualidade do modelo da célula museológica e é satisfatório discutir isso, e que o caminho para a solução parta de seus membros. A personalidade individual em si não é um fator desfavorável e sim a forma de manifestação de como estão sentindo na rotina certas dificuldades.

As individualidades foram levadas em conta pela equipe: "algumas vezes umas pessoas tinham mais pique que as outras, algumas se aplicavam mais que as outras, mas o ritmo da equipe se encaixava com os ajustes de cronograma e exigências do trabalho" (AC); "[a organização] sempre levou em consideração as habilidades e conhecimentos dos membros da equipe, permitindo a cada um desenvolver a tarefa que estava mais apto a aprendizado de novas aptidões, fato que agilizou os trabalhos" (AAA).

O coleguismo é essencial para um processo cooperativo. "Acho que a minha interação com os membros foi ótima, quanto a relacionamentos profissionais e humanos, como amizade, sinceridade, auxílio em problemas, etc." (AC); "[...] sempre nos demos superbem e não foi diferente desta vez" (J). Avaliando o processo, AAA achou que a "troca de conhecimentos, relacionamento da equipe [EGM], enfim, todo o processo de desenvolvimento do trabalho" foi positivo e construtivo.

A interação da EGM com as outras equipes também foi um fator a ser considerado para a eficiência do processo. A EGM relacionou-se com a equipe de arqueólogos e com a de montagem.

"A interação da EGM com a equipe de arqueologia foi boa, mas a deles conosco era diferente e a EGM se ressentiu disso. Por um lado, [...] havia um membro da equipe que fazia esta intermediação [a coordenadora], portanto não havia necessidade de uma interação maior" (AAA). De fato, a coordenação sempre esteve à frente da maioria dos contatos com os arqueólogos, principalmente nos momentos de estruturação dos subprojetos. Por outro lado, a EGM sempre teve maior abertura com os arqueólogos do que eles conosco ou, talvez, uma expectativa diferente. Se a atuação mútua da EGM sempre foi prerequisito para a cooperação e para a eficácia da exposição, a participação deles, por ser mais restrita e pontual, destacou-se ao revés. "A interação só se deu nos momentos em que a presença deles era absolutamente necessária para dar continuidade ao processo de trabalho [...]" (J). De fato, a relação das

equipes com o processo era muito diferente. O tipo de inserção deles com relação à nossa também, e isto é natural, pois a EGM era a responsável pela condução do processo. A diferença de inserção associada a um desconhecimento mais profundo sobre os princípios e metodologias de processos de comunicação por parte deles gerou algumas manifestações conflituosas, seja com as pessoas, seja com o processo em si, seja – indiretamente – com o público da exposição que estava sendo criada. Mas, como já disse, estávamos aprendendo a trabalhar juntos e esses pontos levantados faziam parte dessa aprendizagem. Se fazemos críticas é porque nessa aprendizagem alguns aspectos podem e devem ser aprimorados. Para nós, é essencial que eles entendam que o acesso à informação arqueológica deve ser facilitado para garantir a autonomia dos processos de criação e execução, quer por meio de relatórios prontos, quer abrindo espaço de participação da equipe de comunicadores na pesquisa arqueológica. Se a agenda deles é concorrida, o contato direto entre comunicadores e eles nem sempre é necessário, a não ser quando as informações arqueológicas estão com eles. No entanto, a participação dos dois arqueólogos e dos demais assessores foi construtiva, e a exposição só se tornou o que é graças à capacidade de todos de perseguir um objetivo comum. E não seria justo deixar de mencionar que a atitude da equipe de arqueologia do projeto Água Vermelha foi exemplar, se a compararmos com outras situações de excesso de autoritarismo, abuso de poder e/ou oportunismo por parte de outros profissionais dessa área, que se vêem ou como os definidores absolutos do processo de comunicação ou entendem o processo expositivo como uma forma de auto-promoção.

Um outro aspecto, como já mencionado, era a agenda atribulada dos arqueólogos:

> O que empacou (como sempre) a organização de trabalho foi ter de depender de arqueólogos(a), especialmente quando eram extremamente necessárias algumas informações que eles(a) seguravam e precisávamos ter para dar andamento ao processo [...]. Mas nos empenhamos em entender os conceitos, os problemas e os objetivos e conhecimentos deles em A. V. (AC).

Com a equipe de montagem a interação foi boa ou ótima, mas fundamental. "Tudo o que foi pedido, sugerido, ouvido, foi feito. Não se impuseram e só ajudaram (inclusive indicando outros serviços e pessoas) e na montagem fomos muito bem tratadas, todos se propunham a ajudar e a fazer as mínimas coisas que precisávamos" (AC). "Mas acho que poderíamos ter nos integrado mais no final do processo, onde temos que planejar as bases e os arranjos finais..." (J).

Mas, o que é trabalhar em equipe?

> Bom, é uma resposta difícil... creio que um trabalho é de equipe quando cada um está realizando um aspecto diferente do trabalho, mas ao mesmo tempo todos sabem o que o outro está fazendo, qual a importância do seu trabalho para o projeto como um todo e qual a importância do trabalho dos outros para o seu. Acho que é como as diferentes partes de um sistema onde cada um é responsável por uma função, mas o todo funciona de forma harmoniosa e integrada (J).

Aureli tenta definir:

> Trabalho conjunto entre os membros de um projeto ou de uma empresa, onde todos tenham consciência das implicações de suas atividades para o produto final, e que as decisões possam ser avaliadas e discutidas chegando-se a consensos em benefício do trabalho e não às vontades individuais, além da cooperação entre seus membros (AAA).

E Ana Carla completa: "[...] trabalho onde cada um tem a sua tarefa específica mas conhece e entende o todo, podendo ajudar os outros em outras tarefas" (AC). Para Joana, a sistemática de trabalho é importante para implantar uma idéia de equipe:

> Acho que o sistema de trabalho foi positivo. O método de ter uma mesma célula atuando em todas as etapas é proveitoso, porque utiliza pessoas que já participaram das etapas anteriores e compreenderam o motivo de cada decisão e a importância de cada resultado. Isso traz pessoas mais "preparadas" para as próximas etapas e aptas ao trabalho em grupo.

Há controvérsia de posição dos membros da EGM quanto ao desempenho em grupo da EGM. Para AAA, sem dúvida a EGM trabalhou em equipe. Para AC, sim, "mas às vezes por não poder participar de toda reunião com comunicação visual e Cinestand [empresa de montagem] me senti pouco fora do processo". Já para J, "em muitos aspectos sim, mas em muitos não. De forma geral havia um projeto comum onde cada uma desenvolvia diferentes aspectos complementares trabalhando sob coordenação". Para J faltou comunicação entre os membros da equipe, o que comprometeu a eficiência do trabalho em grupo.

No entanto, a célula museológica como idéia e como metodologia agrega o ideal de que a equipe comanda o processo, mas o processo é aprendizagem em grupo e individual. Parte da aprendizagem é ter consciência de que estamos nos aperfeiçoando. As etapas do processo requereram um tipo de participação para a construção da informação para a concretização da concepção museológica no discurso expositivo. Essa participação transcendeu a execução e exigiu um envolvimento maior dos membros da EGM. Para as três, o processo de trabalho foi uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional. AC diz:

> Sim. Demais. Pelo menos quanto à organização da documentação [museológica] e da R.T. [reserva técnica] já me sinto *expert*. Mas, sério, ganhei mais confiança e segurança depois dele [o projeto Água Vermelha] (tenho que agradecer a sua confiança no meu trabalho também, Marília).

AC levanta pontos fundamentais, como ganho de auto-confiança e segurança profissional, além da confiança entre os membros em si. AAA afirma que alcançou "um grande aperfeiçoamento, já que a teoria e a prática foram conciliadas em atividades museológicas variadas". J assegura que se aperfeiçoou: "Com certeza, não há melhor maneira de se aprender do que realizar um projeto na prática. Somente se deparando com os problemas concretos do cotidiano é que você amadurece os conhecimentos obtidos."

Nessa linha de aprendizagem, é importante a percepção do que se aprendeu. "Aprendi a solucionar da melhor forma possível problemas de documentação, embalamento [do acervo] e

cenários para a exposição, ganhando autonomia e iniciativa para outros projetos" (AC). Na verdade, o que ela aprendeu foi conquistar a sua autonomia e entender o poder da iniciativa em projetos museológicos, pois as soluções estão em nossas mãos. AAA aprendeu o todo, "como montar e organizar diversos setores do museu". J aprendeu

> [...] praticamente tudo, já que nunca tinha participado de um projeto museológico do início ao fim. No caso do Baldus[1] tive uma participação específica no trabalho, e em Brasília[2] estive mais em contato com a etapa de produção e montagem. Participar de todas as etapas é uma forma muito gratificante de ver o resultado do seu trabalho se concretizar, e aprender muito com isso.

A aprendizagem em trabalho é multifacetada e de difícil descrição, pois quase tudo o que vivenciamos individualmente ou coletivamente foi aprendizado. AAA confirma:

> Acredito que o projeto tenha possibilitado um grande desenvolvimento profissional para todos os membros da equipe; mesmo não desenvolvendo todas as atividades tínhamos contato com elas, o que permitia aprendizado. Lidarmos com outros profissionais também foi muito interessante, lidávamos com pessoas de várias áreas e constantemente aprendíamos sobre o trabalho dos outros. Aplicar o conhecimento teórico foi outra experiência muito interessante.

Joana vai nessa linha de pensamento e declara:

> O que mais me marcou em termos de aprendizado foi o processo de detalhamento da exposição, que parte de um modelo conceitual para as especificidades de cada elemento. É muito interessante ver as idéias tomando forma e se materializando na exposição, e depois é muito gratificante entrar na exposição e relembrar todas as etapas que antecederam o resultado final.

De fato, participar de um processo deixando-se absorver por ele ao mesmo tempo em que o define é uma experiência única. Mas é preciso disponibilidade das pessoas e um talento

---

[1] Exposição Herbert Baldus – Cientista Humanista – projeto coordenado por Marilia Xavier Cury, Maurício Cândido da Silva e Carla Gibertoni Carneiro, com a participação de Orlando Sampaio Silva.

[2] Exposição Brasil 50 Mil Anos – Uma Viagem ao Passado Pré-Colonial, coordenação de Marília Xavier Cury, assistência museológica da Ana Carla Alonso, Aureli Alves de Alcântara e Joana Montero Ortiz. Coordenação

pessoal para lidar com desafios, características que as três possuem e fazem questão de aperfeiçoar. Considerando que tínhamos um orçamento disponível para o desenvolvimento das ações do projeto Museu Água Vermelha, pudemos individualmente e em equipe encarar os desafios inerentes às ações museológicas. Para AC, "[eu] sabia [conhecia] os possíveis problemas [próprios da documentação museológica e da organização da reserva técnica] e aprendi e descobri na prática que resolvê-los é só uma questão de vontade e competência". J já sabia, mas aplicou na prática "conhecimentos específicos, como o uso de determinados programas do computador, ou equipamentos como a câmera fotográfica, e a habilidade de organizar informações sistematicamente foram coisas que pude aplicar na prática".

Como para a célula museológica as integrantes não são instrumentos do processo, é importante que seus membros se sintam valorizados profissionalmente. AC sentiu que o processo a valorizou e, com isto, ela elevou a sua auto-estima e se viu promovida de "estagiária" a "profissional". Para AAA, "além da valorização monetária, sempre era ressaltada a minha importância". Para J, ela se sentiu valorizada "completamente. Acho que você [a coordenação] consegue depositar muita confiança nas pessoas com quem trabalha, o que é muito positivo para a gente se desenvolver profissionalmente". De fato, como método a célula museológica vê o profissional como participante ativo. Metodologia à parte, a coordenação deve ter uma atitude de respeito e confiança. Delegar responsabilidade é um comportamento necessário e passar confiança é uma atitude. Mas a atitude da coordenação não basta se os membros da equipe não estão esclarecidos sobre a importância dos desempenhos individuais, e se os indivíduos não querem assumir papéis cooperativos e mais ativos. Ou seja, há vários graus de participação possíveis, e as três integrantes do projeto Museu Água Vermelha optaram pelo grau máximo de participação ativa e criativa. As três foram sujeitos-agentes do processo e se sentiram como tais: "Totalmente. Vi muitas das

---

expográfica de Carla Gibertoni Carneiro e Elly Ferrari. Coordenação arqueológica de Eduardo Góes Neves, Erika M. Robrahn–Gonzáles e Paulo De Blasis. Coordenação institucional de Paula Montero.

minhas idéias serem implementadas, senti que fui ouvida e que participei ativamente na realização do projeto" (J). Esse sentimento que a participação pode provocar é de competência, satisfação, importância e autonomia. "Planejar um museu do zero é ótimo porque podemos adequar todos os elementos auxiliares (número de funcionários, tamanho do espaço expositivo, cor da parede, etc...) aos propósitos do projeto" (J).

Uma experiência de qualidade, aquela íntegra de maneira a atingir a consumação, faz com que as profissionais tenham orgulho de sua participação e da realização. Ana Carla, Aureli e Joana sentem-se orgulhosas de serem co-autoras do Museu Água Vermelha, pela "satisfação do dever realizado e bem realizado" (AAA), e porque, segundo J,

> Acredito realmente que a exposição ficou maravilhosa: muito didática, bonita, com os módulos bem integrados, interessante e divertida, usando elementos que ativam a curiosidade do público (cenografia, ossos do laboratório, cerâmicas, foto da cachoeira, mezanino, etc.). Acho que é uma exposição de alto nível, que conseguiu criar – a partir de elementos pouco interessantes e compreensíveis para o público em geral, como cacos de cerâmica e pedaços de pedra – algo que possibilita a divulgação do conhecimento científico de forma acessível e prazerosa.

De fato, o grupo aceitou os desafios propostos pela coordenação de participar de um processo institucional, e o desafio maior, de elaborar uma exposição e uma ação educativa que cumprissem um papel social e que fossem estruturadas tendo o público como referência. As ações referentes a um processo que tem o público como referência são muito mais complexas do que exposições taxonômicas e/ou estetizadas, ou ainda daquelas centradas na lógica da disciplina para a organização do conteúdo. Por ser complexo, o processo envolve os profissionais de forma complexa, e é inevitável nos depararmos com fatores de enriquecimento pessoal e profissional. Aprendemos muitas coisas: a lidar responsavelmente com verba pública, respeitar o público, a valorizar a contribuição dos vários participantes mesmo que terceirizados, o respeito ao próprio ritmo e ao dos outros, e muito mais. Essas são

algumas das descobertas que a célula museológica permite e que outras sistemáticas de trabalho profissional escamoteiam. A célula é um princípio desenvolvido para aplicação em processos museológicos e está sustentada na dinâmica cultural e, por isto, é igualmente dinâmica. As pessoas compromissadas com esse princípio participam construindo, participam como sujeitos. Todos aprendemos muito, e talvez a maior aprendizagem foi a reflexão do grupo e o que uma pôde dizer para a outra, independentemente de hierarquia, porque lucidez não respeita essas posições convencionalizadas. Para mim, na coordenação resumo minha aprendizagem em uma frase de Joana, que retrata um dos momentos de sabedoria dos membros da EGM: "Todos nós temos um ideal, que serve como um modelo abstrato do que deve ser feito e como uma referência do que é o melhor. Mas as circunstâncias específicas exigem certas adaptações para que o trabalho se torne viável."

No entanto, a participação da EGM foi pontual e em seus últimos momentos de existência nos vimos impotentes com relação ao futuro do Museu Água Vermelha. Essa inquietação do grupo foi bem sintetizada por Joana:

> Pena que faltou um pouco de valorização da parte da equipe local ☹. Acho que isso ocorreu principalmente porque eles chegaram no final do processo, não entenderam a importância de tudo aquilo e não têm repertório suficiente para ver como o projeto era muito inovador e muito bem feito. Infelizmente isso afeta de forma significativa o museu futuramente (isto é, depois de nossa etapa já ter sido realizada), porque interfere no modo como a monitoria é feita, no funcionamento do museu, no objetivo dos funcionários enquanto parte integrante do MAV, etc.

A posição da Equipe Local não é nada fácil e muito menos cômoda. Essa equipe assumiu paulatinamente, desde março de 2003, e particularmente, após a inauguração do Museu em 2 de setembro, uma grande responsabilidade. O Museu Água Vermelha começou uma etapa nova de sua existência e agora está sob a coordenação de outros profissionais.

6.2.2 A fala da Equipe Local

No dia 12 de março de 2003 as coleções coletadas nos sítios arqueológicos Água Vermelha foram transportadas da sede do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo para o Museu Água Vermelha em Ouroeste. As coleções foram recebidas oficialmente pelo diretor de Cultura e Educação e diretor do museu, e a partir daí integraram o acervo do museu. Era um momento importante para a cidade e foi acompanhado pela imprensa local. O edifício já estava pronto e entregue e o acervo ficou provisoriamente depositado em uma sala, pois precisaria ser devidamente acondicionado na reserva técnica. Os armários iam ser instalados e o piso ao redor dos trilhos, finalizado. Nesse momento conheci F1 e F2, funcionários deslocados para trabalhar na função de técnicos do museu. Eles têm uma relação de amizade, pois se conhecem há anos. F2, mais velha, pegou F1 no colo quando bebê.

F1 trabalhava anteriormente com o gerenciamento de programas agrícolas da Prefeitura do município de Ouroeste. Tem dois cursos superiores. F2 é professora da rede municipal e foi deslocada para o museu. Preferi não saber os motivos da transferência dos dois e procurei interagir com eles. Passei aos três – técnicos e Diretor – orientações quanto à segurança do acervo e tentei torná-los cientes da responsabilidade que passaram a ter a partir do recebimento do acervo. F1 e F2 demonstraram entusiasmo e interesse, fizeram muitas perguntas sobre o treinamento que receberiam e sobre os conhecimentos sobre arqueologia que teriam que adquirir.

Permaneci na cidade até o dia 14 de março, quando tivemos a oportunidade de nos conhecer mais. No dia 13 os trilhos dos armários deslizantes foram colocados. F1 disponibilizou-se a acompanhar os trabalhos de colocação do piso ao redor dos trilhos e no restante da reserva técnica. F1 é muito rápido para perceber e solucionar questões administrativas. Percebeu que a partir daquele momento seria importante ter um telefone para contato com o MAE/USP em

São Paulo. F1, F2, o diretor e eu passamos a verificar os itens que precisariam ser adquiridos para o museu funcionar, como bebedouro, cestos de lixo, onde seria o depósito para materiais de limpeza, discutimos o horário de funcionamento do museu, etc. F1 e F2 se disponibilizaram a coletar por empréstimo fotos antigas da cachoeira dos Índios para a futura exposição, pois eles conhecem pessoas que poderiam possuí-las.

Nesse segundo dia de contato, pude melhor perceber as qualidades individuais dos técnicos. F1 é comunicativo, gosta de se aproximar e discutir. Tem sempre um argumento. F2 tem preocupações de educadora e está constantemente atenta ao ambiente. Expliquei aos dois que eles passariam pelo mesmo treinamento e que eles mesmos dividiriam as ações entre si.

Nos dias 13 e 14 fui à escola para aplicar o questionário que havia preparado para os alunos. F1 e F2 me acompanharam e colaboraram bastante, pois conheciam todos os professores da escola.

No período entre 15 de março e 16 de abril os contatos foram por telefone. F1 e F2 foram colaboradores: passaram-me informações sobre os livros didáticos de história nos quais constava o programa de pré-história, acompanharam a instalação do mobiliário da reserva técnica, coletaram e selecionaram fotografias da cachoeira dos Índios, indicaram-me a bibliografia sobre a história local, etc. Eles acompanharam a instalação dos móveis encomendados para as áreas técnicas e administrativa do museu.

Entre 17 e 23 de abril, a EGM foi a Ouroeste num mutirão. Nesses dias, nos feriados de Páscoa, realizamos o acondicionamento do acervo e implantamos o sistema de documentação. F1 e F2 foram convidados a participar, mas somente F2 compareceu aos trabalhos que era, para eles, um treinamento em serviço. A sistemática de documentação, assim como os cuidados de conservação foram passados.

Nesses dias, também, foi apresentada a programação visual do edifício, instalados os equipamentos de informática e os *softwares*, foi entregue a "biblioteca" básica sobre arqueologia e museologia e indicamos prioridades de leitura.

Em junho deu-se a montagem da exposição. As várias equipes se deslocaram de São Paulo para Ouroeste: pintores, cenotécnicos, aderecista, eletricistas, iluminadores, vitrinistas, arquiteto, produtor, comunicadores visuais, arqueóloga e a EGM. Tudo foi transportado da capital para lá: ferro, madeira, vitrinas e suportes, fiação, luminárias, lâmpadas, cenografia, fotografias ampliadas, ilustrações, desenhos, maquetes, cerâmicas, etc. Tudo foi instalado lá, passo a passo. Em uma sala vazia foram construídos o mezanino e as divisões, as paredes e painéis foram pintados, a fiação foi passada e as luminárias instaladas, as grandes fotos foram afixadas, as cúpulas de vidro foram montadas uma a uma ajustadas às vitrinas, os painéis translúcidos foram preparados com mangueiras flexíveis, os artefatos foram arrumados e colocados em suas posições de uso, as etiquetas foram coladas em papel especial e colocadas ao lado dos artefatos, etc., etc., etc. Em vinte dias uma sala vazia transformou-se em uma ambiência significativa e a Equipe Local ficou alheia aos acontecimentos. Seus integrantes não perceberam o que estava acontecendo e precisariam conhecer os detalhes construtivos, e sobretudo o porquê das coisas em determinados lugares. Comportaram-se como se o que estava acontecendo não tivesse a ver com eles. Foram chamados a participar do que denominei "curso intensivo", oportunidade única de ver, acompanhar e compreender o que é uma montagem de exposição. Foi-lhes explicado, também, que poucos estudantes de museologia têm uma oportunidade como essa. Tentei esclarecer que o que eles vissem na montagem seria útil no futuro, mas nada parece que os sensibilizava. Não posso dizer que era desinteresse, aliás, não posso dizer nada além dos fatos.

Por outro lado, F2 tirava dúvidas sobre a documentação e F1 solicitou uma orientação para o uso do *scanner*.

Durante o mês de agosto, por telefone, discutimos a inauguração do museu. F1, F2 e o diretor estavam muito motivados. F2 ficou responsável pela cerimônia de doação do museu pela A. E. S. Tietê à Prefeitura e da abertura oficial do Museu Água Vermelha. Todos participavam ativamente e solicitavam ajuda da EGM.

No dia 2 de setembro fui apresentada à terceira técnica do museu, F3, uma moça com curso superior completo.

Da montagem à inauguração, F1 e F2 foram treinados quanto ao conteúdo da exposição e sobre o funcionamento da Documentação da História Institucional do Museu.

Durante setembro e outubro recebi pessoalmente várias turmas de estudantes que visitaram o museu. F1, F2 e F3 acompanharam as visitas orientadas para aprender a sistemática de atendimento de grupos. Após cada visita discutíamos os procedimentos adotados, como abordar os conteúdos e como lidar com certas situações. Na minha ausência, F2 e F1 assumiram os atendimentos, sendo que na divisão dos trabalhos técnicos do museu, F2 priorizou a ação educativa, F1 priorizou as decisões administrativas, e F3 assumiu a documentação museológica. F2 assumia uma posição de liderança. Sempre estava à frente das decisões e das iniciativas necessárias. Era quase a diretora do museu. A rotina do museu começa a ser construída conforme a demanda de visitação e as solicitações vão aumentando. O museu começa a ser procurado por escolas da região e por jornalistas interessados em filmar documentários sobre a instituição e sobre arqueologia regional.

Continuei a fazer visitas periódicas entre setembro e outubro, pois coletava dados para a pesquisa de recepção com estudantes. A prestação de serviço estava concluída, mas continuei nesses meses a prestar atendimento aos técnicos e ao diretor. Ia atendendo às necessidades deles. Uma delas foi quanto à organização de relatórios que deviam ao Ministério Público e o anual. Eu os orientei como organizar uma agenda e formulário de controle de visitas, como fazer o monitoramento ambiental da exposição e da reserva técnica, da importância de manter

a identidade visual do museu, etc. Demonstravam interesse e motivação e começavam a pensar no futuro deles no museu, na instabilidade profissional e na remuneração.

Os três técnicos interessaram-se por fazer o Curso de Especialização em Museologia em São Paulo. Como somente um seria autorizado pelo prefeito, fariam um sorteio entre eles. Infelizmente não deu certo.

Pensamos em organizar visitas técnicas a outros museus de arqueologia, mas não foi possível por falta de verba.

E parece que a rotina foi sendo construída por eles. Aos poucos fui me afastando e evitei aqueles contatos telefônicos para solicitar informações já passadas durante os treinamentos, pois tornaram-se corriqueiros.

Nas últimas eleições, em outubro, o prefeito do período de 2000-2004 não foi reeleito e seu opositor político ganhou. Estou aguardando as possíveis mudanças que ele fará no Museu Água Vermelha.

O Museu Água Vermelha e seus técnicos encontram-se hoje na mesma situação que os museus brasileiros, à mercê da política.

6.2.3 A primeira fala dos receptores

Os dados coletados na etapa anterior à produção da exposição foram obtidos entre 298 estudantes das 7as e 8as séries do ensino fundamental e dos 1os, 2os e 3os anos do ensino médio da escola pública estadual situada no centro da cidade de Ouroeste, sendo que as outras estão nos bairros rurais.

O município de Ouroeste está a 660 km da cidade de São Paulo; situa-se nas margens do rio Grande e está distante 20 minutos de Fernandópolis, 1 hora de Votuporanga e 2 horas de São José do Rio Preto.

Ouroeste é uma cidade nova, com apenas 51 anos de existência e 8 anos de emancipação da cidade de Guarani D'Oeste da qual era distrito. Possui duas escolas e uma EMEI no centro da cidade e uma escola e uma EMEI no povoado de Arabá, como segue:

E. E. Prof. Sansara Singh Filho	Ensinos Fundamental e Médio	Estadual	Centro
Centro Educacional e Profissionalizante de Ouroeste	Ensinos Fundamental, Médio e Profissional	Particular	Centro
EMEI Paraíso Infantil	Educação Infantil	Municipal	Centro
EMEF José de Souza Cabral	Ensino Fundamental	Municipal	Arabá
EMEI Maçã do Amor	Educação Infantil	Municipal	Arabá

Há na cidade um hospital com capacidade de 41 leitos, um centro cultural com ações restritas, uma biblioteca ainda em organização, nenhum cinema ou teatro. A cidade conta com duas agências bancárias.

De seus 6 290[3] habitantes, 3 159 são homens e 3 131 mulheres. De acordo com o censo de 2000, há na cidade 5 387 eleitores (87% da população) e em 2002 nasceram 67 crianças.

Em 2003, ano que aplicamos a pesquisa de recepção, a Pré-Escola teve 276 matrículas, o Ensino Fundamental teve 1 073 e o Ensino Médio 419 estudantes matriculados.

É uma cidade de contrastes: muitos eleitores com relação ao número de matrículas escolares, a cultura conta com poucas instituições (Centro Cultural e biblioteca), o número de leitos em hospital é grande para a cidade e, segundo o que se comenta localmente, "em Ouroeste só não estuda quem não quer", pois o apoio é grande, seja com material escolar, seja com subsídios

[3] O IBGE estou que em 2004 a população chegou a 6981 habitantes.

para cobrir os custos com ensino superior em instituição privada em Fernandópolis e outras cidades próximas.

Da amostra de 298 estudantes pesquisados, apenas 13 (4,4%) nasceram em Ouroeste e nenhum em cidades limítrofes (Fernandópolis, Indiaporã, Guarani D'Oeste e Paranapuã). Das cercanias até 100 km, temos 13 (4,4%) estudantes (Votuporanga, Jales, Paulo de Faria, Auriflama, Cardoso, Estrela D'Oeste, Santa Fé do Sul e Palmeira D'Oeste). De localidades aproximadamente a 150 km temos 17 (5,7%) estudantes (São José do Rio Preto, Mirassol, Nova Granada, Palestina, Santa Albertina e Ilha Solteira). 21 (7%) estudantes nasceram em outras cidades do Estado e na Grande São Paulo, e 22 (7,4%) são oriundos de outros Estados (Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pernambuco, Pará, Rio de Janeiro, Paraná, Paraíba, Maranhão e Rondônia) (ver Anexo 5).

O tempo em que vivem em Ouroeste varia. 74 estudantes (24,8%) estão morando na cidade há até 5 anos, 43 (14,4%) vivem aí entre 6 e 10 anos, e 147 (49,3%) moram há 11 anos ou mais (Anexo 6).

Esses dados nos mostram que 43 estudantes (14,5% da amostra; 13 estudantes nascidos na cidade, 13 nas cercanias e 17 da região) têm vínculos com a história regional e com a memória do território, e os demais precisam construir esse vínculo com o local/região.

Desses 298 estudantes, 144 (48,3%) são do ensino fundamental e 154 (51,7%) do ensino médio.

A idade desses estudantes varia entre 12 e 18 anos. No ensino fundamental temos um grande número de adolescentes entre 13 (47,9%) e 14 anos (25,7%). No ensino médio temos uma concentração maior entre 15 (40,9%) e 16 anos (37%) (ver Anexo 7). Os dados de idade não surpreendem, principalmente porque são estudantes dos períodos da manhã e da tarde.

Considerando que esta etapa da pesquisa tem interesse central na relação dos estudantes com a questão indígena, e nos conhecimentos que eles possuem sobre arqueologia, organizei as

perguntas do questionário para averiguação dessas questões. No entanto, não fiz distinção entre etnologia e arqueologia e índio dos períodos pré-colonial e contemporâneo, até porque não há a presença indígena na região atualmente ou num passado próximo. A presença indígena existe nos nomes de algumas cidades, na referência do rio Grande e no imaginário sobre a cachoeira dos Índios. Essa "mistura" de entendimento por parte do público e os discursos que ela gera são construções, enunciações elaboradas e assimiladas. Não pretendo levantar e analisar esses discursos – buscar suas raízes e estrutura de funcionamento –, o que seria muito frutífero para a comunicação da arqueologia, mas seria um estudo de profundidade que esta tese de doutorado não comporta.

Por outro lado, não considerei que a arqueologia seja um campo vasto que envolve a construção de conhecimento por meio de vestígios da cultura material, do passado pré-colonial ou colonial, e mesmo do presente. Considerei, sem entrar no mérito com os estudantes, a arqueologia pré-histórica.

Entretanto, busquei mapear minimamente o que conheciam e o que pensavam sobre o foco da tese: as culturas do passado pré-colonial e a construção desse conhecimento. Para tanto, foram redigidas questões com múltiplas escolhas, com espaços para justificativas ou esclarecimentos por meio de respostas abertas.

6.2.3.1 A relação dos estudantes com a arqueologia

Diversas questões foram feitas para levantar o nível de conhecimento dos estudantes sobre arqueologia. Uma delas foi se eles já estudaram, e quando, a pré-história brasileira. Dos que responderam sim (32,9%), a maioria aprendeu na escola em várias séries entre a 4ª. do ensino fundamental e o 3º. ano do ensino médio, e alguns (1,3%) aprenderam pela TV ou com o pai.

6,4% deles não se lembram em que séries aprenderam. 18,1% dos estudantes responderam que não estudaram, 47,3% não se lembram e 1,7% não respondeu à questão. Nesta questão usei o termo pré-história por ser o mais familiar nos livros didáticos.

Procurei, então, levantar o que eles sabem sobre pré-história por meio de uma questão direta. Pedi a eles respostas diretas também, deixando-os à vontade para ser sinceros, pois não estavam sendo testados. As respostas foram diretas: 52,3% dos 298 estudantes responderam "não sei nada" ou "não me lembro de nada", sendo que 63,9% dos 144 alunos do ensino médio tiveram esta resposta, bem como 41,6% dos 154 dos alunos do ensino fundamental. Apenas 19,1% relacionaram a pré-história à existência de índios no passado (13,8%), a homens que viviam em cavernas (1,3%), ou com um modo de vida diferente do nosso, precisando fazer fogo (1%), e que a pré-história foi antes da nossa colonização ou na Grécia (3%). Alguns consideram que sabem pouco (13,4%), e outros (2,3%) afirmaram que sabem muito ou tudo. Nos dois casos os respondentes não discriminam o "pouco" ou o "muito" que conhecem. 9,1% deles não responderam. As respostas relacionando pré-história a dinossauros não foram muitas, como se poderia supor: apenas 6,4% da amostra.

Quanto à questão: "O que é arqueologia para você?", uma parcela grande da amostra (34,6%) não sabe e 6% dela não respondeu. Para os demais, (1) a arqueologia estuda civilizações, ou povos antigos, ou seres pré-históricos, ou os índios brasileiros (23,1%); (2) a arqueologia estuda coisas, objetos antigos/do passado, estuda ossos (19,4%); (3) a arqueologia estuda ossos de animais, como os dinossauros ou fósseis (9,1%); (4) a arqueologia faz descobrimentos em vários países e é um trabalho bonito, uma coisa incrível (7,8%).

E "Você acha arqueologia importante?" 64,8% acham que sim, 25,2% não sabem, 7,7% acham que tem uma importância relativa e 2% não acham a arqueologia importante. Dos comentários que fizeram, para 27,8 % da amostra de 298 que responderam sim, a justificativa é que: a arqueologia é importante para que possamos descobrir/saber como

viviam os antepassados (24,8%), ou para desvendar a nossa evolução e as origens da humanidade (3%). 7,4% acham a arqueologia importante porque ela descobre coisas antigas. Para 13,1% da amostra, a arqueologia é uma forma de aprender fatos novos e diferentes, e para 4,7%, toda profissão é importante. Apenas 2% dos respondentes acham a arqueologia importante para se saber mais sobre a história da região e do País. Apesar de considerarem a arqueologia importante, 9,7% dos estudantes não se justificaram. Aqueles que relativizaram a importância da arqueologia ou não a consideram importante, não manifestaram interesse especial, acham-na chata ou desconhecem o suficiente para manifestar opinião.

Com relação ao interesse dos estudantes com a disciplina arqueologia, 61,4% se consideram interessados, 31,5% não se consideram, 5,7% não sabem e 1,4%, mais ou menos ou não respondeu.

Indagados sobre os motivos do interesse pela arqueologia, um terço aproximadamente da amostra manifestou ser uma pessoa curiosa por descobertas arqueológicas (5,4%), gostar de ampliar seus conhecimentos (16,8%), sobretudo com estudos interessantes e importantes (12,8%). Muitos vêem na arqueologia uma possibilidade para saber sobre povos antigos (17,1%) e sobre os antepassados (5,7%). 2,7% da amostragem acha a arqueologia legal e quer ser arqueólogo(a). 3,7% acham a arqueologia interessante, mas não justificaram por quê.

Os motivos pelo desinteresse ou pouco interesse pela arqueologia, diria, está relacionado à desinformação. Suponho que eles (31,5% da amostra) não têm interesse porque não conhecem ou não sabem do que se trata (12,4%), não têm vontade (6,4%), não gostam de procurar ossos ou coisas antigas (1%), não gostam de terra (0,3%), não sabem o porquê do desinteresse (3%), ou não responderam (8,1%). Aqueles que têm um interesse relativo (0,6%) relacionam o não-interesse à falta de oportunidade ou à forma sem atratividade como a arqueologia é apresentada.

Como já mencionei, em 1997 houve a descoberta do sítio-cemitério, e entre 1997 e 1998, e depois em 2002 foram realizadas escavações arqueológicas. Isso teve alguma repercussão na cidade, pois a presença das equipes de arqueologia foi notada e comentada. Além disso, a descoberta do cemitério indígena foi noticiada e os arqueólogos fizeram um trabalho de extensão universitária com a escola estadual entre 1997 e 1998. Com base nisso, procurei averiguar se os estudantes correlacionavam esses fatos a uma descoberta arqueológica. A pergunta feita foi: "Recentemente você soube de alguma descoberta arqueológica?"

74,5% da amostra respondeu não, 22,8% respondeu sim, e 2,7% não respondeu. Dos que responderam sim, apenas 12,4%, considerando a amostra total, relacionaram os ossos dos índios e a machadinha achados na represa (Usina Água Vermelha) com uma descoberta arqueológica. 4,7% se lembraram de descobertas em caverna no Ceará ou de outras no Oriente Médio, e 2,7% se lembraram de descobertas paleontológicas de dinossauros. 1% não se lembra e 2,7% não responderam.

Dando continuidade ao levantamento do que sabiam sobre a disciplina, perguntamos se para eles a arqueologia brasileira era tão avançada quanto em outros lugares. 54,3% da amostra não soube responder, 18,8% acha que é relativamente avançada com relação a outras localidades, 18,1% acha que não, e 8,7% acha que sim.

Quanto aos comentários daqueles que acham que é relativamente avançada, 8,7% da amostra não comentou, 4,7% relacionou-a com a situação econômica do Brasil, e/ou à falta de recursos ou apoio governamental, 3,7% acha que há desinteresse interno e que as maiores descobertas são em outros países, 1,7% acha que a arqueologia no Brasil está avançando da mesma forma que em outros países.

Daqueles que responderam que a arqueologia brasileira não é tão avançada quanto outras, 5,4% da amostra não justificou a sua opinião. Vários estudantes procuraram justificativas externas ao Brasil: a tecnologia externa é mais avançada (5,4%), a maioria das descobertas é

de fora (1,7%), os outros têm mais condições financeiras (0,7%), os arqueólogos internacionais são mais competentes (0,7%). 5,4% procuraram justificativas internas: a arqueologia no Brasil está se iniciando agora (1,7%), mal se houve falar nela e poucos a conhecem (1,7%), falta interesse em geral (1,3%), e incentivo do governo (0,7%).

Dos que responderam sim, 3,4% não justificaram, 2,3% acham que aqui já ocorreram descobertas e ainda há muito material a ser encontrado, 1,7% equipara o desenvolvimento da arqueologia no Brasil a outras profissões, 1,4% entende que a arqueologia é uma coisa só no mundo e que o Brasil tem capacidade de descobrir.

56% da amostra não teria interesse em fazer algum tipo de pergunta a um arqueólogo, 19,5% gostaria de fazer alguma pergunta, mas não soube elaborá-la no momento do preenchimento do questionário. As perguntas que gostariam de fazer foram categorizadas. A primeira categoria versa sobre a arqueologia e tivemos 8,6% de dúvidas. As perguntas eram sobre: O que a arqueologia estuda? Como e quando surgiu a arqueologia? Há quanto tempo há arqueologia no Brasil? Como se descobre alguma coisa? Como se sabe a idade de alguma coisa? Como se descobre como eram os seres a partir dos restos mortais? Na segunda categoria temos perguntas mais relacionadas à profissão ou ao desempenho do arqueólogo (4,6%) como: Por que você se interessa por arqueologia? Como eu poderia me tornar um arqueólogo? Posso participar de uma escavação com você? O que você mais gosta de pesquisar? É difícil exercer essa profissão? Numa terceira categoria temos curiosidades (4,1%) como: Qual a sua descoberta mais interessante? Qual foi o objeto mais antigo que você descobriu? Você já achou algum osso estranho de alguma coisa desconhecida? Perguntaria sobre o peixe na caverna, se existiu múmia no Brasil e quando e quantas ossadas já descobriu, qual foi a surpresa quando soubemos do cemitério. Na quarta categoria as questões são sobre as culturas descobertas pela arqueologia (2,3%): Há quantos anos os índios vivem no Brasil? Gostaria de saber mais sobre os povos de antigamente? Quais foram os

primeiros povos que habitaram a região? Como era a vida dos índios? A quinta categoria agrupa questões sobre dinossauros e sobre fósseis (3,4%): Já foram encontradas outras espécies sem ser de dinossauros? Já achou algum dinossauro? Você assiste ao "Mundo do dinossauro"? Na região teve alguma espécie de dinossauro? Como descobriram os ossos de dinossauros? Qual foi o primeiro fóssil descoberto? Uma pessoa queria saber qual seria o nome do museu.

De outras experiências de atendimento a público escolar, sabemos que é (ou era) comum os estudantes relacionarem o profissional arqueólogo ao personagem fictício do cinema *Indiana Jones*. Também correlacionam a arqueologia à busca de tesouros, contribuição negativa do cinema à ciência e à legislação e preservação patrimoniais. Assim, elaborei algumas perguntas para constatação disso. Indagados se eram verdadeiras ou falsas as afirmações de que:

– "Os arqueólogos procuram tesouros de outros povos", 59,7% a consideraram falsa, 33,9% verdadeira, e 6,4% não responderam;

– "Os arqueólogos procuram conhecer o modo de vida de povos antigos por meio de objetos deixados por eles e que foram soterrados", 90,6% consideraram a afirmativa verdadeira, 4,7% a consideraram falsa, e 4,7% não responderaram;

– para a afirmação de que "os arqueólogos são grandes aventureiros", 77,9% acharam que sim, 15,4% acharam que não, e 6,7% não responderam;

– para 44% da amostra, "um dos arqueólogos mais conhecidos é Indiana Jones", para 42,3% ele não é um dos mais conhecidos, e 13,8% não responderam.

Por outro lado, muitas pessoas levadas pela falta de conhecimento sobre o passado pré-colonial do Brasil, compararam o nosso passado ao de outros locais depreciando o índio brasileiro. Assim, declaramos que:

– "No Brasil não viveram civilizações importantes como maia, asteca e inca", para 56,4% essas idéias eram falsas; para 36,6%, eram verdadeiras, e 7% não responderam.

Todas essas questões de "verdade ou mentira", "acredito ou não acredito", "concordo ou não concordo", nos dão uma primeira informação que mereceria ser aprofundada. Ao indagar sobre esses pontos, apenas tirei uma primeira camada de muitas outras que constituem o modelo que o brasileiro tem sobre o passado pré-colonial, e em certa medida, sobre o próprio brasileiro.

6.2.3.2 A relação dos estudantes com o índio brasileiro

Essa abordagem – o índio brasileiro – é muito ampla e complexa e não tenho a intenção nesta pesquisa de conhecê-la a fundo, ou de esgotá-la. Interessa-me, no entanto, sentir um pouco do que os estudantes pensam e sabem para levantar pontos de aproximação e/ou de distanciamento, considerando que a história da região cruza com as ocupações pré-coloniais.

Como já afirmado anteriormente, não levei em consideração a distinção entre arqueologia e etnologia porque o público também não a faz.

Para começar, fiz a afirmação: "Antes da chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500, o Brasil já era todo ocupado por índios", e pedi aos adolescentes que dissessem se para eles era verdadeira ou falsa. Para 51,7% a afirmação é verdadeira, para 32,2% é relativa, e para 12,4% é falsa.

Solicitei que comentassem a resposta. Dos que consideram a afirmativa verdadeira, 31,9% não comentaram e os outros (19,8%) consideram que os índios eram os primeiros habitantes e donos do Brasil, que havia muitos deles, que travavam guerras entre si e foram assassinados ou foram sumindo após o descobrimento. Os estudantes têm provas disso: o cemitério da Usina é uma, a história e os professores.

Dos que acham que é uma verdade relativa, 17,8% não comentaram e 14,4% acham que só uma parte do Brasil era ocupada ou quase todo e não tudo, só no litoral, as matas e florestas.

Dos que acharam a afirmativa falsa, 6% não comentaram e 6,4% acham que é falsa porque só uma parte era ocupada e não havia só índios aqui.

Outra afirmativa, agora para eles dizerem se acreditam ou não: "Viviam no Brasil mais de 5 milhões de índios na época do descobrimento." Da amostra, 37,9 % acreditam, 44% dizem que acreditam mais ou menos, 13,1% não acreditam e 5% não responderam. Vejamos o que eles comentaram.

Para aqueles de respostas afirmativas, 21% não comentaram a sua concordância, e para os outros 16,9%, havia muitos índios em todo o extenso território, eles se reproduziam e as gerações aumentavam, os livros falam sobre isso.

Para aqueles que concordam com ressalvas, 32,9% não comentaram. Os comentários que temos (11,1%) são que não sabem o número exato e pode ser isso, mas deve ser um pouco menos, pois o território é grande.

Daqueles que não concordam, 10,4% não comentaram e os demais 2,7% acham o número muito grande e nunca ouviram falar na quantidade.

Quando indagados sobre: "O que você sabe sobre os índios que moraram na região de Ouroeste?" 80,9% responderam que não sabem ou não se lembram de nada. Quanto aos demais da amostra, 8,4% disseram que a região foi habitada por índios há muitos anos; para 2,3%, eles moravam na cachoeira dos Índios; na opinião de 1,7%, eram índios comuns que caçavam e pescavam, eram trabalhadores; e no entender de 0,3%, os índios moravam em cabanas ou em (0,3%) casas simples de pau-a-pique e palha, em grandes aldeias; para 0,3%, dominavam o fogo; e para 0,3%, faziam sepultamentos. Eram os tupi-guaranis (0,7%). Alguns estudantes conhecem evidências de índios na região, como os ossos achados recentemente (3,4%), o avô que falava que eles escreviam em pedras (0,3), e porque algumas cidades têm

nomes indígenas (1,3%). Um aluno acha que eles foram embora quando explodiram a cachoeira dos Índios, um outro viu um índio e ele parecia ser bom e um terceiro acha que o fato da região ter sido habitada por índios é bom, para a história da cidade.

Perguntei, então, o que eles gostariam de saber sobre os índios que moraram na região. 4,3% não sabiam o que perguntar ou não responderam; 9,1% não gostariam de saber nada; 1,3% quer saber só o necessário; 39,6% querem saber tudo, o máximo possível; 34,9% dos estudantes querem saber sobre o modo de vida, hábitos e sobre a cultura em geral; 6,4% sobre comida e obtenção de alimentos; 3,4% querem saber sobre a origem dos índios, como e por onde vieram para a região; 3%, a época em que chegaram; 1%, como era a região na época; 2,3%, onde viviam; 2%, qual era o nome da tribo; 2%, como era a convivência entre eles; 1,7%, qual era a religião deles e se acreditavam em vários deuses ou em um só; 1,3%, como se vestiam e se se vestiam; 1%, como eram as casas; 1%, quantos índios eram; 0,7%, porque enterravam os mortos naquele lugar; 0,3%, se eram alegres; 0,3%, se viviam bem; 0,3%, como faziam remédios; 0,3%, como se pintavam; 0,3%, como eram as armas de guerra; 0,7%, por que eles foram embora; 0,7% gostaria de vê-los, e 0,3% gostaria de saber se há a possibilidade de os índios se juntarem a eles; 0,3% gostaria de ver peças dos índios no museu.

Apoiados em um comentário corriqueiro de que "o índio brasileiro é preguiçoso", solicitei aos estudantes que dissessem se essa idéia era falsa ou verdadeira, mesmo me arriscando a reforçar uma idéia negativa sobre o índio. Bem, 83,9% acharam que a afirmação é falsa; 12,1%, verdadeira, e 4% não responderam.

Gostaria também de verificar o conhecimento dos estudantes quanto à diversidade cultural entre os índios brasileiros. Pedi para comentarem se falsa ou verdadeira a afirmativa de que "os índios eram todos iguais". Para 71,1% da amostra, era falsa; para 25,2%, era verdadeira, e 3,7% deles não responderam.

A última questão que quero comentar é: "O que você sabe sobre o cemitério encontrado perto da represa?" Quase dois terços dos alunos (63,8%) responderam que não sabem nada ou não se lembram. As respostas não elucidam muita coisa. 20,8% disseram que era um cemitério de índios; 7% sabem onde fica e já foram lá; 3% sabem que junto aos ossos foram achados objetos e uma machadinha, 2,7% sabem quem são os pescadores que encontraram o cemitério; 1,7% sabe que eles acharam muitos ossos e fósseis de índios; para 0,7%, o fato ocorreu após a "caída" de uma árvore; para 1%, o local está fechado para estudo; para 0,7%, encontra-se com um portão com cadeado; para 1,7% o local é sagrado, patrimônio da humanidade e resolveram fazer um museu para guardar o que foi achado.

6.2.4 O sujeito da recepção

Se na primeira etapa da pesquisa de recepção fui até a escola, nesta segunda os estudantes das séries: 7ª. A e B, 8ª. A, B e C, 1º. A, B e C, 2º. A e B e 3º. A e B, 12 turmas da E. E. Sansara Singh Filho, foram convidados a ir ao Museu Água Vermelha conhecê-lo e conhecer a exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História. Das 12 turmas, apenas uma não pôde ir, a 8ª. A. Recebemos, então, os estudantes nos períodos da manhã e da tarde.

Os alunos eram recebidos por mim na entrada do museu e eram levados ao auditório, onde lhes dava as boas-vindas, levantava as expectativas da turma, perguntava quais museus eles conheciam, e fazia uma introdução antes de irmos à exposição.

Na exposição, eu lhes dava um tempo para livre exploração, e depois conversávamos sobre os tópicos da exposição, passando por todo o circuito. De volta ao auditório, tirava outras dúvidas restantes e pedia que eles, voluntariamente, escrevessem o que lhes chamou mais a

atenção no museu e na exposição, solicitação atendida por 249 alunos. Os estudantes permaneciam 2 horas no museu.

A coleta de dados ocorreu por meio de registro em caderno de campo durante a observação dos estudantes e de algumas falas deles. Também, como mencionado, por meio da opinião deles sobre a visita.

6.2.4.1 Dados de observação da recepção

Como a escola se encontra nas imediações do museu, todas as turmas foram a pé. É uma cidade quente e eles chegavam com muito calor e sede. Eu os recebia na entrada. Chegavam juntos e com um professor ao menos, e um outro funcionário da escola. Às vezes estavam agitados, brincavam de tapas e empurrões... Chegavam, bebiam água, iam ao banheiro e nos dirigíamos ao auditório.

Os professores eram de diversas disciplinas (português, educação artística, matemática, física, história, economia e mercado), e os funcionários, de diversas áreas (secretária, merendeiras, inspetores, etc.).

O auditório tem ar condicionado e aos poucos eles iam se acalmando. Começamos a conversar sobre a descoberta dos sítios arqueológicos. Eles conhecem os pescadores que acharam as ossadas. O filho de um deles, o Estalone, inclusive é colega de alguns. Um dos pescadores é bem popular e tem o apelido de Brejinho.

Em um primeiro contato, eles demonstraram ser, em geral, colaboradores atentos e simpáticos, o que veio a se confirmar no final das visitas. Os estudantes de algumas turmas eram mais tímidos, não sei se com relação aos colegas, a mim ou ao museu. Às vezes chegavam dizendo que não gostavam de fazer redação, pois souberam por outros alunos o que

pediria no final. Cada observação deles era uma oportunidade de explicar algo sobre o museu e/ou sobre o patrimônio musealizado. Procurava conhecê-los, saber que museus eles conheciam, e criar um ambiente descontraído. Não foi possível registrar os dados exatos, mas, pelo menos, 90% dos alunos não conheciam nenhum outro museu. Procurava, também, valorizar o trabalho de arqueologia e o trabalho que fora realizado para que o museu existisse, sem mistificação ou imposições autoritárias quanto ao mérito da instituição museu. E era inevitável que eles perguntassem quem daria continuidade ao que já fora feito. E era igualmente inevitável que alguns manifestassem algum descrédito quanto à capacidade da Prefeitura em manter o museu. A cidade é pequena e a discussão política está presente no cotidiano de todos. As críticas e cobranças são constantes, são feitas em qualquer lugar e em qualquer situação. No meu íntimo, desejava que cada um deles se transformasse em um guardião da qualidade do museu, independentemente de posições político-partidárias. Isto seria muito bom.

No auditório, os estudantes fizeram suas primeiras perguntas com curiosidade:

– "Que horas abre o museu? Que horas fecha?" (7ª. B)

– "Posso vir sem a escola?" (7ª. B)

– "E a árvore?" (1º. C)

– "A árvore está na exposição?" (1º. C)

– "Por que não estão na exposição todas as peças encontradas?"

– "Onde estão as peças que não estão na exposição?"

– "O que é um sítio arqueológico?"

Um dia, a professora Paula que acompanhou os alunos apresentou-se como a proprietária da chácara onde foi encontrado o sítio arqueológico Água Vermelha 2, e onde foram coletados os vestígios da "Era das Grandes Aldeias". Esse dado foi usado durantes as próximas visitas para causar empatia entre a pesquisa arqueológica e os estudantes e entre passado e presente, pois

pudemos falar de sucessivas ocupações, sendo que a ocupação da professora é contemporânea à nossa.

É interessante como pequenos dados podem ter um significado especial. Refiro-me tanto à professora Paula quanto ao Estalone e ao Brejinho. Parece que essas informações ajudam a quebrar a abstração do todo e a tornar um fato realidade. A participação de membros da comunidade na "história" das descobertas parece que torna a descoberta mais real, dá uma dose de veracidade e agrega legitimidade. A arqueologia tem um pensamento lógico-abstrato, é difícil entendê-la porque seus modelos de conhecimento resultam da observação da realidade empírica que não encontram expressão no mundo real. Os arqueólogos estiveram em grupos na cidade por várias semanas, trabalharam duro sob o sol ou chuva, a cidade conviveu com eles sem indagar nada, eles eram estranhos visitantes observados sem que sua estada fosse compreendida. Inserir três participantes locais, Estalone, Brejinho e Paula, parece que transformava a situação, dava-lhe autenticidade ou dava autenticidade ao ato interpretativo (BAGNALL, 2003, p. 88).

Esgotada a conversa no auditório, nos dirigimos à exposição.

O museu é todo branco, com muita luz natural, e não há transição entre esse ambiente e a ambiência da exposição, assim a entrada causava um certo impacto e surpresa. A ambiência era outra completamente diferente.

Ao entrar na exposição, eram comuns comentários espontâneos como:

– "Nossa, ficou muito chique ..." (8ª. B)

– "Nossa, que coisa linda..." (1º. B)

– "Eu não pensei que fosse assim..."

– "Cadê a árvore?" era uma pergunta-padrão.

Começavam a caminhar espontaneamente pelo espaço da exposição.

Às vezes brincavam, trocavam tapas e empurrões, escorregavam no corrimão do mezanino. Essas eram oportunidades para discutirmos sobre a conservação do patrimônio musealizado e sobre o bem público. Sem broncas ou discursos é possível chamar a atenção deles para o sentido do museu público, espaço de todos que todos são responsáveis por preservar.

Alguns poucos, a exceção, à revelia do professor vendiam rifa ou se dispersavam. A rifa foi guardada por minha solicitação, e a participação foi estimulada, mas não imposta.

Alguns recursos expográficos se destacavam entre os outros. As maquetes eram grandes elementos de atratividade. Os estudantes dedicavam a elas muito de sua atenção, quer aquelas de contexto, quer a grande maquete da região com o posicionamento dos sítios nos limites do lago e das diversas cidades vizinhas. As grandes ilustrações também despertavam a atenção dos estudantes. As maiores fotografias das localidades próximas aos sítios arqueológicos também chamavam a atenção, e sobretudo a participação. Os pequenos grupos que se formavam dedicavam algum tempo a discutir entre eles onde eram os locais, sendo que um ajudava o outro a lembrar. O cenário das escavações talvez fosse o módulo expográfico que, no conjunto, conseguiu maior atenção dos alunos. Eles paravam por muito tempo e olhavam e comparavam todos os elementos, como se estivessem, usando uma analogia, "escrevendo o texto" a partir das "palavras" presentes. De fato, todos os dados estavam lá, mas era necessário cruzá-los. Mas isto é uma suposição que precisaria ser averiguada. O fato é que eles permaneciam um bom tempo em frente à escavação ou olhando-a de cima.

Todas as turmas manifestaram muita curiosidade quanto ao modo de execução dos recursos expográficos. Tocavam com as mão o que podiam, davam soquinhos na escavação, queriam constatar se o mato era mato mesmo, de que era feita a terra, se era de isopor, passavam a mão nas grandes ilustrações e nas mangueiras dos painéis translúcidos. Demonstravam um grande entusiasmo com os materiais. A curiosidade era tanta ..., perguntavam sobre tudo:

– "O que são aqueles buracos nos cantos [superiores] da sala?" (3º. B)

– "Por que vocês fizeram essa escada [do mezanino]?"

– "Por que vocês não colocaram o bairro rural na maquete?"

Aos poucos começaram a distinguir entre real e artificial e entre original e réplica. Eles mesmos deduziam que as cerâmicas não eram originais. Perceberam que havia uma "regra expográfica" e que os originais da cerâmica estavam em outro lugar, em vitrinas. Eles perceberam que a mágica era mágica, ou seja, agiram como desprestidigitadores (PESSANHA, 1996, p. 34-35), desconstruindo a expografia e, ao mesmo tempo, o discurso expositivo.

O mezanino demonstrou ser um elemento importante para a desconstrução e a apreensão da exposição. Era normal que os alunos ficassem em pequenos grupos apontando de cima os diversos aspectos da exposição. Apreciavam a exposição do piso, de repente subiam, depois desciam e continuavam o circuito, cruzavam pela passagem entre as duas pernas do **U**, subiam novamente, desciam e voltavam, ou não, ao ponto de onde "interromperam" o circuito. Acho até que eles desfizeram o circuito proposto, sem desconsiderá-lo. Talvez estivessem comparando as duas exposições: a de baixo e a de cima. Eram duas porque as vistas eram diferentes. Em uma mesma ambiência vários caminhos e vistas eram possíveis. Olhar de cima permitia ver o todo e as correlações. Ver de baixo permitia ver e apreciar detalhes. Quantas (re)elaborações discursivas são possíveis? Em que essa dupla disposição espacial favorece a experiência do público e a criação de vínculos com o passado pré-colonial? O andar e o subir tinham entusiasmo, davam vida à exposição, davam movimentação às coisas estáticas, faziam barulho de passos, de conversas, de expressões de surpresa. Caminhando, subindo e descendo, descobrindo, trocando. O espaço livre para a movimentação e a movimentação provocada são fatores motivadores de apropriação. Os múltiplos detalhes para ver e para mostrar... Se acreditamos, e eu acredito, que o espaço é um dos principais determinantes da apropriação do discurso expositivo pelo público e da interação entre o público e a exposição, temos que crer,

também, que esse espaço foi cuidadosamente idealizado e transformado em ambiência, pois foi associado aos outros elementos e recursos e o todo foi significado. "Perambulatoriamente" o público define a sua própria experiência e permite que o museu atinja os seus objetivos dialógicos, pois na ambiência explorada o público incita o profissional do museu à discussão e à negociação.

A exposição provocou o caminhar e o olhar. Provocou, também, as mãos dos estudantes. Aliás, a exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História provoca uma reação de mãos, seja para o toque com as palmas nos recursos utilizados, seja para apontar. Do piso tocavam em tudo, alisavam e batiam. Do piso e a partir do mezanino eles apontavam muito. Quando os estudantes apontavam, eles se aproximavam do colega e falavam e trocavam impressões com ele. A curiosidade despretidigitadora do público surpreendeu os idealizadores da exposição.

De fato, uma exposição só existe quando é apreendida. A partir daí ela ganha independência e autonomia. As expectativas dos realizadores se renovam e estes são surpreendidos pelas formas de uso do visitante.

Terminada a observação livre, passávamos a fazer juntos o circuito da exposição. Durante a visita orientada as reações e perguntas eram diversas. Comecei a perceber que eles tinham um interesse especial por alguns módulos. A pesquisa arqueológica é um desses módulos preferenciais. Eles prestavam muita atenção na escavação cenográfica e na disposição dos bolsões alimentar e de lascamento, na estrutura de combustão e no sepultamento. A estratigrafia na cenografia era bem atrativa, principalmente porque estava associada a material fotográfico, onde as camadas correspondem às camadas cenográficas como que confirmando o que foi representado. O espaço do laboratório chamava a atenção porque aí estavam dispostos por tipologia os materiais coletados como em um gabinete de arqueologia. Materiais lítico, cerâmico, faunístico e ósseo humano organizados em bancadas de fórmica com anotações, instrumentos de medição, planilhas de registro. Ficávamos vários minutos em cada

bancada observando os materiais e as formas de análise. Todas as bancadas concentraram a atenção dos alunos, especialmente a de ossos humanos. Aí apresentava como os ossos são analisados e discutíamos a importância desses estudos de bioantropologia cultural. Era uma oportunidade para falar de diversidade biológica e de respeito aos restos humanos. Faziam muitas perguntas sobre o que podemos descobrir analisando ossos:

– "Dá para saber [pela análise do esqueleto] se é mulher?" (3º. B)

– "Dá para saber a idade?"

– "Como ele morreu?"

– "Porque o osso tem essas coisas [restos de concreção]?"

Todas as turmas mantiveram respeito pelos ossos humanos em exposição, principalmente após ter explicado que evitamos expor ossos humanos por respeito a essas pessoas. Faziam um silêncio profundo. O tipo de silêncio e as expressões faciais me chamaram muito a atenção. Comecei a perceber, desde a primeira visita, que morte e enterramento tocavam os sentimentos de todos.

Na grande maquete da região, a curiosidade era saber quantos sítios foram achados e se podem ser achados outros. O método Carbono 14 era de difícil compreensão, mas a "régua do tempo" parece que ajudava a ver as idades arqueológicas na estratigrafia.

Em "As descobertas" a curiosidade estava no modo de vida, na alimentação e na sistemática de trabalho em grupo. Em "A era das grandes aldeias" chamava a atenção o tamanho da aldeia, a densidade demográfica, a complementaridade entre as metades da aldeia, o tamanho das cerâmicas e o enterramento em urna. O sepultamento aparecia na grande ilustração e a representação já era o suficiente para retornarmos ao tema da morte. No último módulo, "Sociedades complexas", explicamos porque eram complexas: organização social cooperativa e nas formas de sepultamento. O cemitério encontrado na usina é desse grupo. Por meio de fotos discutíamos como supõe-se que eram os rituais de sepultamento. Os estudantes

espantavam-se com o sistema de divisão de funções entre as aldeias e com o fato de que havia estoque de alimentos para todos. E a morte era tratada por eles com muito respeito.

Durante o trajeto, às vezes, alguns se dispersavam, apesar de serem chamados a participar. Notei que a minha explanação poderia ser longa para pessoas em pé e procurei falar menos e indagar mais.

Antes de iniciar os atendimentos das turmas de estudantes, tinha a intenção de trabalhar as questões conceituais, que realmente foram trabalhadas. Entretanto, me surpreendi com o gosto deles por certos temas como alimentação, organização social e morte. Esse gosto fez com que percebesse que esse é um grande caminho de aprendizagem atitudinal em grupo que leva em conta o cotidiano do visitante. E além de caminho, esse gosto permitiu que revalorizasse os adolescentes e os respeitasse muito; permitiu perceber que à parte as brincadeiras, esses alunos podem e querem travar discussões profundas, e isto pode ser promovido por qualquer museu, em especial os de antropologia. Os estudantes vivem as suas vidas, compartilham e vivenciam o sentimento de morte e de perda, mas quantas oportunidades eles tiveram de refletir sobre isso fora do museu?

De volta ao auditório, outras dúvidas eram esclarecidas, como seguem:

– "Quais são os benefícios que o Museu pode trazer para Ouroeste?" (1º. B)

– "Por que não tem mais esqueleto na exposição?" (1º. B)

– "Por que usaram uma maquete de esqueleto na exposição e não o próprio esqueleto?" (1º. B)

– "Vocês vão montar uma exposição com os esqueletos?" (1º. B)

– "Já chegaram os vídeos [sobre arqueologia brasileira]?" (1º. B)

– "Quem pagou tudo?" (1º. B)

– "Quem vai pagar pelas próximas pesquisas?" (1º. B)

– "Quem cuida do museu hoje?" (1º. B)

– "Quem vai pagar pelas próximas exposições?" (1º. B)

– "Se montar outra exposição, quem escolhe os objetos?" (1º. B)

– "Como eles [grupos pré-coloniais] passavam o tempo, se divertiam?" (1º. B)

No final, agradecia pela presença e pela participação na pesquisa de recepção, os acompanhava até a calçada e me despedia.

.....

Algumas turmas se destacavam, como foi o caso da 8ª. B. Eram atentos, simpáticos e muito curiosos. Na exposição faziam muitas perguntas sobre o conteúdo e sobre a expografia:

– "Isso é feijão? Tô vendo que está brilhando ..."

– "Como é feito? É feijão? É isopor?"

– "Puxa, isso é chique mesmo... essas mangueiras..."

Eles se uniam em pequenos grupos e observavam e discutiam tudo. Observavam atentamente cada detalhe das maquetes. As maquetes chamaram muito a atenção deles. As bancadas de laboratório também.

A professora que acompanhou o grupo participou bastante, era positiva e construtiva, estimulava a todos. Tinha um excelente convívio com eles. Em muitos momentos observei que a professora e eles falavam das técnicas utilizadas para a execução dos recursos, e mesmo de linguagens artísticas presentes na exposição.

De volta ao auditório, estavam ainda entusiasmados até que lhes pedi para escrever. Isto os deixou tímidos e inseguros. Foi uma mudança de comportamento muito brusca. A professora agiu imediata e naturalmente, como uma verdadeira educadora, e os estimulou a fazer os comentários solicitados por mim. E eles fizeram.

Ao final, soube pela professora que essa era uma turma "multiseriada", termo encontrado pelo Ensino Público Estadual para designar os alunos – conforme definição desse sistema – com problemas de disciplina, rendimento, atenção, etc., reunidos em uma única turma. Se ela não

tivesse me comunicado eu jamais saberia, pois para mim era uma turma, ao contrário, muito criativa, organizada, curiosa, ativa, dinâmica e inteligente. O único momento em que eles demonstraram fragilidade foi quando tiveram que escrever, mas escreveram. Isso me fez pensar sobre o que um museu pode fazer pelas pessoas, que tipo de experiência ele pode proporcionar a elas, que barreiras de desigualdade ele pode derrubar ou reforçar... E ainda, qual é o papel do comunicador? Como ele pode se completar como profissional a partir da experiência do público?

6.2.4.2 O que chamou a atenção dos receptores? O que eles acharam da exposição?

Recolhi 249 depoimentos dos estudantes, coletados após cada visita. O conjunto de dados apontava para dois eixos de questões: (1) a exposição e a ação educativa e (2) arqueologia e sobre os conteúdos.

Inicio com a apresentação dos dados sobre a expografia e a ação educativa, como os estudantes registraram a experiência de estar na ambiência e a relação que estabeleceram com o museu a partir da visita.

6.2.4.2.1 A ambiência, a ação educativa e a relação do público com o museu

Os estudantes conheceram a exposição por meio de visita orientada integrando objetivos – expositivo e educativo – e permitindo uma oportunidade de leituras e interpretações sucessivas no tempo que permaneceram na ambiência expográfica.

A exposição e a ação educativa agradaram. As duas são comentadas em partes e no conjunto – o global da experiência.

– "Eu gostei de tudo aqui no museu." (13[4], 7ª. B)

– "Eu gostei muito da exposição." (17, 8ª. B)

A introdução no auditório consistia em contar a história da descoberta. Eles prestavam muita atenção e participavam completando detalhes e lembrando dos personagens:

– "O mais importante e interessante para mim foi quando chegamos e fomos para o auditório e a Marília começou a contar toda a história." (15, 2º. A)

– "Eu conheço o Estalone e o Brejinho..." (18, 1º. B)

– "Existem outros museus na região, mas o de Ouroeste está sendo estruturado por peças de antiguidade, onde foram pessoas conhecidas que encontraram [Estalone e Brejnho]. Para nós um museu em Ouroeste é muito mais que importante, é um privilégio." (4, 1º. B)

A exposição é um todo organizado e articulado no espaço, mas nem sempre isto é percebido pelo público. Na exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História, foi:

– "É super organizado. " (6, 1º. A)

– "Tudo organizado e caprichado." (11, 1º. A)

– "[?] ...fez um dos melhores trabalhos da região montando esse museu. É muito organizado mesmo, de verdade." (12, 1º. A)

– "A exposição do museu foi muito bem montada, eu gostei do jeito do salão onde estão as peças, a exposição é uma coisa bonita, as repartições são bem expostas, eu achei que iria contar mais coisas." (8, 8ª. B)

– "Gostei [por]que é super organizado, marcado mostrando exatamente como era, especificando a era." (11, 8ª. B)

[4] Esses números são fictícios. Correspondem ao número que atribui a cada registro escrito por série, na seqüência em que os recebia.

– "O museu é muito bem cuidado e organizado. O museu foi muito bem montado, fotos das águas (rio), fotos grandes, pedras, lascas e também a história de como viviam os índios. O museu é bem iluminado, foi bem programada a escolha do prédio." (12, 2º. A)

Construir a experiência do público visitante não é iludi-lo, é persuadi-lo sem esconder como a mágica é feita e a mágica passa a ser argumento. É argumentar com o público demonstrando a ele aquilo que nós achamos importante (PESSANHA, 1996, p. 36-37):

– "Eu gostei de tudo pois a exposição é fantástica, muito organizada, muito bonita. O que mais me chamou a atenção foi a organização pois você passa a entender parte por parte." (9, 7ª. B)

– "A exposição conta com diversos artefatos encontrados em sítios arqueológicos aqui em Ouroeste e também em cidades vizinhas, e foi muito bem planejada na sua forma de apresentação como, por exemplo, na maneira em que foi colocada as escavações, conforme seu período. Conta também com explicações do modo como eram feitos os enterros [dos índios], seus costumes e culturas. Podemos apreciar a organização das peças e a montagem da sala onde acontece a exposição, muito bem elaborada." (8, 2º. A).

Realmente, a equipe idealizadora esteve muito atenta para a que a divisão conceitual da exposição fosse percebida pelo visitante, pois em um mesmo espaço tratávamos de cinco tempos diferentes – entre presente e passado pré-colonial – e quatro culturas distintas, que precisariam ser percebidas em suas particularidades. Não obstante, não imaginávamos que a ordem conceitual fosse entendida como foi. Não é negativo, somente surpreendente.

A conservação preventiva e a documentação do Museu Água Vermelha foram comentadas algumas vezes e as duas se fazem notar na exposição:

– "A primeira impressão de que eu tive foi de que o museu é bem cuidado e conservado, pois tudo está em bela forma e em lugares conservados para que ninguém mexa em nada, para não correr o risco de sumir nada." (20, 2º. A)

– "Mas o que é importantíssimo no museu é a forma com que as coisas estão expostas, todas separadas devidamente, numeradas e protegidas." (21, 2º. A)

(9, 2º. B)

– "A decoração está ótima e chama atenção. O material é muito bem estudado e catalogado, com o maior cuidado." (2, 2º. B)

A expografia moderna foi notada:

– "Eu achei legal, interessante, moderno e realista, uma coisa de outro mundo." (3, 2º. A)

– "Positivo: valorização da cultura, belas maquetes, estrutura moderna." (10, 3º. A)

A curiosidade deles com os recursos expográficos era grande e a maquete se destacou entre eles:

– "O que eu mais gostei foi das maquetes" (7, 7ª. B)

– "O espaço do museu [exposição] foi muito bem montado e respectivamente suas maquetes" (1, 3º. A)

– "Também gostei muito das maquetes e do modo como você [Marília] apresentou o museu" (21, 3º. A)

Além da maquete em si, o que intrigava os estudantes é como a maquete foi realizada:

– "As maquetes são superbem montadas." (20, 7ª. B)

– "Eu achei legal, principalmente as maquetes. Queria saber como se faz." (6, 7ª. B)

– "As maquetes nos mostram uma grande habilidade das pessoas que fizeram elas, uma grande inteligência, etc." (9, 7ª. B)

- "As maquetes são legais, muito bem feitas." (24, 3º. A)

As maquetes chamavam a atenção porque eram muito bem feitas, mas também pelo conteúdo delas:

– "Eu gostei muito das maquetes e tudo o que tinha lá." (16, 8ª. B)

– "As maquetes são muito bem montadas e nos dão uma visão muito nítida de como foram os nossos ancestrais." (3, 3º. A)

- "O que eu mais gostei foi das maquetes. O mais interessante foi o descobrimento dos sítios arqueológicos que estão localizados na nossa região." (16, 3º. B)

A percepção e a curiosidade dos estudantes quanto aos recursos expográficos me surpreenderam, e os comentários revelam que a expografia e o conteúdo se mesclam, ou seja, a percepção da materialidade se sustentou pelos conteúdos de que eles mais gostaram, ou vice-versa.

– "Gostei muito também das maquetes com as figuras das aldeias que mostram um pouco mais das culturas." (4, 3º. A)

– "Gostei das fotos dos arqueólogos escavando nos sítios arqueológicos." (13, 8ª. B)

– "É uma exposição interessante e bem-feita." (7, 1º. A)

Outros elementos também agradaram:

– "Gostei muito de tudo, as fotos de antigamente, as atuais e achei que foi mostrado tudo e isso é ótimo' (28, 1º. B)

– "A decoração está ótima e a iluminação também. Eu adorei e espero que ainda faça muito sucesso, como está fazendo' (3, 8ª. C)

– "Eu adorei tudo, desde a montagem estrutural até os objetos que eu achei muito interessante." (20, 1º. B)

– "A recriação do cenário da escavação e a iluminação do recinto estão muito bem acentuadas. O trabalho que foi realizado é ótimo e inteligente." (2, 2º. B)

– "Essa exposição é muito interessante e foi feita com os objetos encontrados em sítios arqueológicos que, com muito cuidado, foram estudados. Nessa exposição podem ser encontradas também belíssimas fotos e também pinturas. É um museu maravilhoso que somente quem visitá-lo sentirá o que ele é realmente." (3, 1º. A)

Os esqueletos são, sem dúvida, o conjunto de peças musealizadas de preferência dos alunos. De fato, os estudantes são seduzidos por eles:

– "Mas o que mais me chamou a atenção foi o esqueleto e as fotos expostas na parede, fotos de Água Vermelha onde foram encontradas essas coisas preciosas e valiosas."

Resumindo,

–"O museu foi uma ótima idéia pois não tivemos acesso às escavações." (20, 1º. A)

– "Acho muito interessante o museu, tem coisas que chamam a atenção das pessoas." (14, 1º. B)

– "Eu achei o museu muito bom porque você vai ver muitas coisas diferentes aqui, coisas que você nunca tinha imaginado." (17, 8ª. C)

– "Gostei demais, muito lindo e maravilhoso." (14, 1º. A)

– "Essa exposição é muito boa, principalmente porque as coisas que foram encontradas são daqui do município e de cidades vizinhas." (24, 8ª. C)

– "A exposição não foi nada mal, as explicações foram objetivas e bem claras. Acima de tudo foi bastante dinâmico. Resumindo, foi legal." (22, 3º. A)

O gosto dos estudantes por "esqueletos" é bem conhecido pelos profissionais de museus[5], o que também foi constatado pela avaliação da exposição "27 Anos de Preservação, Pesquisa e Ensino" do ex Instituto de Pré-História da USP, desenvolvida entre 1982 e 1983 com estudantes do ensino fundamental e médio (BRUNO, 1984, p. 269).

Ao contrário, os profissionais do Museu do Índio só obtiveram uma mudança de atitude dos moradores de Conceição dos Ouros após uma ação educacional desse museu com os habitantes locais que depredavam os "conjuntos funerários [que] sempre afloraram fortuitamente em lugares variados da malha urbana do município [...]" (ALMEIDA, 2004, p. 32). O autor justifica que a depredação é resultado da ideologia do antigo colonizador.

[5] Fundamento-me na experiência que temos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

> A presença indígena no subsolo era considerada negativa e devia ser destruída, o que gerou um costume local de tomar tais enterramentos como imagem mítica a fim de amedrontar as crianças, regulamentando sua circulação pela área da vila. Comentava-se que aqueles restos mortais pertenceriam a espíritos terríveis, pagãos primitivos que poderiam "acertar contas" com crianças desobedientes. Tão forte foi a ação do colonizador no dizimar dos índios, que tal ideologia seguiu até nossos dias, no caso, quando cidadãos em sua desesperada ignorância tentavam destruir até a imagem do indígena cristalizada na cultura material encontrada (idem, p. 32, destaque do autor).

Tal atitude não foi percebida entre os moradores de Ouroeste e a hipótese lançada por Paulo de Almeida para entender o comportamento dos habitantes de Conceição dos Ouros parece distante do contexto desta tese e dos estudantes receptores do Museu Água Vermelha.

Retornando aos dados da pesquisa de recepção, as estratégias da educadora também surtiram impacto entre eles:

– "Eu gostei da explicação que deram lá no museu, não ficou nada sem explicação e deu para entender tudo muito bem." (2, 8ª. B)

– "Eu achei bom acima de tudo. Eu achei ótima a explicação." (31, 1º. B)

– "Eu gostei de muitas coisas, mas o que mais me surpreendeu foi o jeito bem humorado dela. Foi muito interessante, adorei a explicação, foi ótima, deu para entender perfeitamente, pois ela falou devagar e isso é bom. A recepção foi 10, supergostoso ver a exposição. Foi como se a gente voltasse a 9 mil anos atrás. A decoração da exposição é muito bonita e de um jeito muito confortável. 'Superdemais'." (9, 7ª. A)

O que eles chamam de explicação foi uma conversa que dosou informações dadas pela educadora, observações pelos estudantes e indagações que eram feitas a eles. Essa estratégia integrava a fala e a reflexão de todos à exposição em torno do subtexto invisível que consiste na proposta educacional:

– "A exposição foi bem avaliada e foram bem explicadas as dúvidas que surgiram de mim e do resto da classe. Foi bem interessante e diferente quando [as explicações] são faladas e [a exposição é] vista." (18, 2º. B)

Mas as relações humanas são um fator importante na participação e na aprendizagem:

– "Eu achei muito legal e acima de tudo importante pois aprendemos muitas coisas legais. Gostei também da mulher que estava explicando, ela é uma pessoa muito simpática." (4, 2º. A)

– "Gostei muito de conhecer o museu e a arqueóloga [educadora] pela atenção que ela deu para nós e com certeza vai dar para todos que visitar o museu. A forma como foram desenvolvidas as coisas dentro do museu foi ótima. Acho que aprendi bastante pela forma como você [educadora] explicou." (7, 2º. B)

A equipe responsável esteve durante todo o processo preocupada com que a exposição fosse comunicativa. Mas a equipe sempre esteve consciente de que isso seria potencializado com a ação educativa:

– "Muitas coisas eu achei legal, acho que é porque foi bem explicado. A explicação foi ótima." (32, 1º. B)

– "Eu pessoalmente pensava que seria muito careta. Mas ao chegar aqui e começar a ouvir as explicações achei muito interessante. Achei ainda mais interessante depois que comecei a olhar as peças que pelo visto são muito bonitas. Adorei conhecer pela primeira vez um museu e ver pela primeira vez antiguidades." (37, 1º. B)

Sentir-se esperado pelo museu e ser bem tratado por seus funcionários é essencial. É essencial, também, demonstrar profissionalismo e comprometimento. É ótimo quando isso é percebido pelo público:

– "Fomos muito bem tratados e agradeço a vocês por ter nos recebido bem. Obrigada." (15, 1º. A)

– "Pela parte da museóloga, senti muita dedicação (muito importante, aspecto que faz com que as pessoas se prendam ao assunto), clareza das palavras e amor pelo que faz." (1, 3º. A)

O trabalho dos profissionais que construíram o museu foi notado e valorizado pelos estudantes da Escola Sansara Singh Filho:

– "É justo ressaltar a importância de seus pesquisadores que interagem com a história e nos mostram que ainda há muito a descobrir." (8, 3º. A)

– "A exposição organizada por arqueólogos da USP foi aprovada pelos alunos do 1° A do 'Sansara'. Atendidos pela arqueóloga Marília, os alunos aprenderam sobre o passado da região." (10, 1º. A)

– "Deve ser muito valorizado, já que contou com pessoas especializadas, tais como arqueólogos e pesquisadores muito conceituados." (8, 2º. A)

– "O museu construído em Ouroeste foi uma excelente idéia. O museu é muito bonito e muito organizado e tem ótimos profissionais." (18, 1º. A)

As manifestações de congratulações foram recorrentes:

– "Vocês estão de parabéns." (20, 8ª.C)

– "Parabéns pelo magnífico trabalho." (24, 1º. B)

– "Eu acho que todos estão de parabéns pelo trabalho que têm feito para o nosso município." (5, 2º. A)

– "Eu gostei muito deste museu e das pessoas. Estão de parabéns." (1, 2º. B)

– "Eu gostei muito dessa viagem ao passado. Eu adorei tudo, é muito bonito o trabalho de vocês. Eu adorei tudo. Vocês estão de parabéns." (5, 8ª. C)

– "Além de ser um museu muito bonito, bem organizado e bem explicativo, é um estabelecimento onde se encontram ótimos profissionais. Devemos agradecer a todos pelo excelente trabalho." (20, 1º. A)

– "Parabéns para o museu e para todos que trabalham nele, porque aqui tem materiais raríssimos' (12, 8ª. C)

– "Parabéns por tudo o que foi coletado pois tudo é muito legal. Parabéns a todos vocês." (14, 8ª. C)

– "Eu gostei muito, parabéns pelo trabalho. Adorei. Parabéns pelo museu." (16, 8ª. C)

– "A organizadora está de parabéns por essa belíssima exposição." (24, 8ª. C)

– "Parabéns pelo trabalho. Gostei muito dos arqueólogos." (8, 8ª. C)

– "Fiquei muito emocionada com tudo aquilo que vi. Vocês estão de parabéns e eu vou voltar outras vezes com a minha família. Adorei..." (18, 1º. C)

– "O museu é lindo, vocês estão de parabéns. Foi super 10." (15, 1º. C)

– "Tudo o que vimos teve um significado para nós, digo por todos que ouvi, um excelente trabalho que, sem dúvida, foi um trabalho em grupo, um trabalho que usou a cabeça, que teve o ponto de transmitir as informações para nós alunos." (3, 2º. A)

– "Parabéns a todos que esse trabalho foi e é muito importante tanto para vocês profissionais quanto para nós que somos só alunos com vontade de aprender." (4, 3º. A)

Os registros de surpresa, admiração, gratificação são inúmeros, muito mais do que os citados. Creio que são sinceros, como são sinceras outras opiniões contrárias às já apresentadas, que são positivas porque revelam um outro lado de uma mesma realidade do mesmo museu. As principais críticas são para a ação educativa, ou melhor, para as estratégias utilizadas:

– "Tudo é legal, mas às vezes é chato." (6, 7ª. A)

As reclamações referem-se à falta de dinamismo:

- "Pois eu achei de negativo a falta de dinâmica e descontração para envolver mais os alunos e fazer com que eles prestem atenção." (14, 3º. B)

O cansaço e a fatiga também foram motivos de reclamações:

– "Eu achei um pouco cansativo ter que ficar escutando muitas coisas sobre índio. Mas sei que isso é preciso para que possamos aprender muitas coisas não só sobre índios, mas sobre muitas coisas' (8, 7ª. B)

– "Primeiramente eu agradeço a sua presença, suas explicações e sua boa vontade. Eu penso que vim conhecer e absorver conhecimento, mas não achava que seria tão cansativo. Me desculpe pela franqueza. Tirando isso eu acho a exposição surpreendente, um lugar pequeno mas aconchegante e especial' (16, 1º. A)

A demora foi notada, ou melhor, a visita foi longa e exigiu dos alunos uma participação extra:

– "Ela se deu ao máximo para explicar muitas coisas importantes sobre indígenas que eu não sabia e aprendi. Eu não gostei da demora para se explicar." (14, 8ª. B)

– "O museu é até legal, mas não tenho muita paciência de ficar escutando explicação." (18, 1º. B)

– "Apesar da exposição [monitoria] ser um pouco demorada, desprendendo a atenção em alguns momentos, deu para absorver muitos conhecimentos com muita clareza." (1, 3º. A)

A quantidade de informação foi observada por eles:

– "É muito bom conhecer o museu, pois aumenta nosso conhecimento a respeito de pessoas que viveram aqui antes de nós. Isso se torna um pouco cansativo devido à quantidade e à história de cada peça que pertenciam aos índios, mas é muito interessante." (14, 2º. A)

Os alunos sugerem alternativas para aquilo que criticam:

- "Ficaria melhor a explicação com mapas, vídeos, palestras, algo que não venha deixar a pessoa fatigada." (9, 3º. B)

- "Devia ser mais dinâmico com vídeos ilustrativos e animações e acesso a um número maior de peças. Devia ter mais informação escrita sobre o ambiente em que eles viviam e se possível os tipos de rituais." (15, 3º. B)

– "Sugestão: colocar aparelho de som para ouvirmos música, metal pesado, etc." (30, 1º. B)

Os alunos têm razão quando apontam a falta de dinamismo, demora e quantidade de informação. Têm razão, também, quando apontam alternativas, não que as alternativas sejam boas, mas é um sinal de que associada à empatia e à capacidade de comunicação do educador deverão ser estruturadas outras estratégias de dinamização, concernentes à especificidade do museu como instituição. Não podemos nos esquecer de que alguns se adaptam bem a certas circunstâncias e estratégias, como o diálogo em exposição, e outros não.

De fato, nem todos gostaram do museu ou da exposição e outras críticas foram feitas:

– "Eu achei ruim algumas partes do museu. E a explicadora estava mais para mais do que para menos." (10, 1º. B)

– "Na minha opinião essa exposição é muito legal, mas tenho certeza que vai ficar melhor." (24, 8ª. C)

– "Não gostei de nada, porque isso que [você] falou hoje todo mundo tá cansado de saber. Me desculpe por estar sendo sincera, pois vim hoje aqui no museu não pela minha vontade, mas sim porque tinha que vir." (25, 1º. B)

Uma outra coisa comentada durante todas as visitas e registrada por escrito é a questão da quantidade de acervo exposto:

– "Eu achei chato a parte que a senhora falou que não pode usar todos os 14 mil ossos que foram achados." (22, 7ª. B)

– "E eu não gostei foi que nós não podemos ver o resto do material coletado que fica guardado, que só fica para estudo." (4, 3º. A)

– "Não gostei muito porque tem pouca coisa. Acho que deveria ter mais coisas." (19, 7ª. B)

– "A exposição foi boa, mas poderia melhorar expondo mais esqueletos, mais cerâmicas, aumentando as exposições, aumentando as explicações e algumas coisas a mais." (7, 3º. B)

Há por trás dessas críticas a idéia de renovação do museu:

– "É tudo muito bonito, gostei de tudo. Mas eu acho que deveria ter mais coisas, assim coisas novas porque é sempre as mesmas coisas e a gente enjoa." (19, 7ª. B)

Para alguns estudantes alguns elementos poderiam ser substituídos para abrir espaço para o seu principal interesse:

– "Eu gostei em parte. Eu achei que tinha muita maquete e pouca ossada humana. Tinha que colocar as outras que estão guardadas e tinha muita pedra. Mesmo assim, eu gostei porque foi muita cultura adquirida e conhecimento." (23, 1º. B)

As "coisas" referidas podem ser artefatos e pode ser uma programação com várias atividades públicas e que dinamize o museu. Apenas essa exposição está pronta, resta muito o que fazer.

– "O museu poderia ter mais coisa, a parte da exposição é pequena. Poderia também dar panfletos." (6, 7ª. B)

A questão do espaço disponível foi notada:

– "Eu achei muito interessante, porém o museu é muito pequeno." (17, 7ª. B)

E espaço mal aproveitado:

– "O que eu não gostei foi o andar de cima [mezanino]. Não tem nada, só 4 exposições [vitrinas], então não necessita." (11, 7ª. B)

Se há poucas "coisas", o aumento do espaço será inevitável, segundo o depoimento abaixo:

– "Bem, eu acho que deve aparecer mais coisas, ou seja, deve-se aumentar mais o museu, pois eu acho muito interessante este trabalho, pois ele desperta a nossa curiosidade sobre os antigos (o que eles faziam, o que caçavam, etc...) e também atrai muitas pessoas de fora e da região, pois não é qualquer lugar, ou seja, cidade que possui tantos sítios arqueológicos como nós possuímos. Por isso eu achei muito legal este museu." (11, 1º. B)

E as sugestões continuam, agora ampliando a programação do museu:

– "Achei que deveria ter mais espaço, mais tipos de conhecimento como fita de vídeo. Acho que deveria ter uma biblioteca sobre tudo isto para falar como foi a escavação." (17, 1º. B)

– "Só não gostei de um negócio, pois eu queria conhecer a reserva técnica e não pode." (22, 1º. B)

– "Devia haver uma palestra não só para os alunos, mas também para as pessoas da cidade, para que elas possam se interessar mais pelo assunto e pela cultura que é a arqueologia, pois com isso elas iriam saber muito mais do que já sabem." (20, 2º. A)

Considerando a expectativa dos estudantes de ver os esqueletos, as críticas ao esqueleto artificial da cenografia foram muitas. E a conversa sobre o respeito aos restos humanos de outras culturas não convenceu alguns estudantes, conforme as citações abaixo:

– "Acho que deveria ter mais realismo e mais fósseis que demonstrem mais o verdadeiro sentido. Os que foram achados deveriam vir para o museu [exposição?]. Gostei por dar mais valor à cidade e a criatividade foi quanto à amostra [exposição?]. Deveria colocar o que foi achado para trazer interesse e beleza e valor, assim geraria interesse para outras pessoas visitarem." (15, 1º. B)

– "Eu achei meio artificial a ossada humana que tem logo no começo." (28, 1º. B)

– "Eu achei muito bom aquele crânio que parece uma bola de futebol." (21, 2º. B)

– "Só que apesar de todas as pessoas serem bem legais e [da exposição] chamar bastante a atenção, eu acho que ficaria melhor se colocassem os verdadeiros restos humanos' (21, 1º. B)

– "Negativo: não ter ossadas verdadeiras expostas." (10. 3º. A)

– "Mas tem uma coisa que não gostei, teria que pôr as ossadas verdadeiras e não a réplica." (21, 3º. A)

A mesma reivindicação – colocação de esqueletos originais na exposição- também foi feita pelos estudantes que visitaram a a exposição "27 Anos de Preservação, Pesquisa e Ensino" do então Instituto de Pré-História da USP. Conforme Bruno (1984, p. 268), a exposição apresentava os sepultamentos por meio de fotografia e os estudantes queriam ver os originais.

A crítica dos alunos muitas vezes está embutida no elogio e, de fato, uma coisa não exclui a outra:

– "Na minha opinião, eu achei maravilhoso saber que não precisarei ir a outra cidade se aonde eu moro tem um [museu]. Então, agora depende da gente cuidar com o maior zelo possível para que isso não fique só para nós, mas também para filhos, netos e assim por diante." (18, 7ª. B)

A preocupação com o futuro do museu é legítima e pertinente e os moradores locais são os principais atores da continuidade da instituição:

– "Todos temos o compromisso de cuidar daqui." (16, 1º. A)

– "Eu gostei, eu só acho que quem deverá ficar à frente deste museu tem que ser uma pessoa com conhecimento nesta área [...]." (24, 1º. B)

A abertura do museu foi um evento noticiado em toda a região e aos poucos o museu foi sendo considerado importante pelos habitantes de Ouroeste:

– "Antes de conhecer o museu eu achava que era uma chatice. Mas ao chegar aqui descobri o quanto é interessante e importante o museu para nossa cidade. Hoje eu sei o quanto foi importante para a região e os seus moradores o Museu Água Vermelha, descobri a sua importância." (22, 1º. B)

– "Eu acho que o museu traz benefício para a cidade, trazendo o conhecimento de povos antigos que habitavam por Ouroeste, na [Usina] Água Vermelha e em vários municípios próximos." (9, 8ª. B)

Alguns alunos vêem no museu uma oportunidade de projeção da cidade de Ouroeste:

– "E o museu trouxe muitos benefícios para o município e fez com que a cidade ficasse mais conhecida pelo fato de ter um museu." (23, 1º. B)

– "Eu achei muito interessante. Mostra a importância do município de Ouroeste na região." (12, 7ª. B)

– "Isso ajuda bastante o nosso município em termos de ser bem conhecido no Estado de São Paulo." (1, 8ª. B)

– "Eu gostei porque o museu representa uma grande riqueza cultural em nossa cidade, fazendo com que nossa cidade seja conhecida por todo o Brasil e sem falar que quando visitamos aqui aprendemos muito e cada vez mais." (21, 1º. B)

– "Vocês estão de parabéns, isso faz com que as pessoas, principalmente de outros lugares, venham visitar o museu e levem com elas um pouco de nossa história e nosso município fica conhecido, se torna popular porque as pessoas que ainda não conhecem, conhecerão. Isso pode ser até mundialmente." (30, 1º. B)

Os estudantes sonham com os benefícios que o museu pode trazer à cidade:

– "Nós temos que ter orgulho de ter um museu em nossa cidade. Assim a cidade de Ouroeste só tem a ganhar, como o reconhecimento de outro Estado, assim Ouroeste cresce no setor industrial e econômico. Ouroeste além de ser uma das cidades mais ricas do Estado, agora tem o museu mais bonito também, isso mostra que nós temos orgulho de morar numa terra rica e com um museu rico em história e fatos importantes." (6, 1º. B)

– "Muitos benefícios economicamente, politicamente e culturalmente. E também pode estender interesses até mesmo pelo Brasil sobre arqueologia." (8, 1º. B)

E acreditam que o museu pode agregar valor à imagem da cidade:

– "Eu achei bom porque é um cartão postal da cidade e da região." (10, 1º. B)

– "Achei muito importante. E mais: nossa cidade de Ouroeste está ficando importante graças ao Museu Água Vermelha, todos comentam e tudo mais." (13, 1º. B)

– "O mais importante foi a abertura do museu que trouxe muito prestígio para a nossa cidade" (4, 3º. A)

– "O museu serve para o crescimento da cidade e a valorização dos antepassados." (17, 7ª. B)

O turismo regional está em pauta e o museu pode atuar de forma decisiva:

– "É um museu bem interessante devido ser da nossa comunidade e trazer grandes benefícios para nós, tendo um sítio arqueológico de interesse e de várias exposições que também são visitadas por estudantes da cidade e turistas." (4, 1º. B)

– "Na minha opinião o museu aqui em Ouroeste trará muitos turistas ou estudantes da região para conhecer um pouco mais da história do nosso município." (5, 2º. B)

– "Eu acho que o museu foi uma boa pra cidade, pois o museu seria um ponto turístico para chamar a atenção das regiões ou até de longe." (14, 1º. B)

– "Este museu poderá atrair turistas, assim aumenta a economia da cidade." (26, 1º. B)

– "Podem assim dizer: 'Que o Museu é a cultura da região' ou 'O turismo cultural da região'." (21, 2º. A)

–"Vale a pena conferir, é a cultura do Brasil na nossa cidade." (4, 2º. B)

A mesma moeda tem uma outra face: bem apontada pelo(a) estudante abaixo:

– "Há uma contradição que é construir um museu numa cidade tão pequena, não vai ser aproveitada como se deve. Além do investimento ..." (39, 1º. B)

Concordando ou não que há uma contradição, a preocupação é pertinente e merece uma discussão. Não há resposta e sim discussão e prestação de contas à sociedade. É um debate que envolve muitas partes, a começar pelo Ministério Público, seguindo pelo IPHAN e envolvendo a Prefeitura, a empresa responsável pela exploração da usina e a universidade. O(a) estudante e a população local mereceriam essa discussão.

Mas poderíamos também refletir sobre o porquê de um município pequeno merecer um museu pequeno ou ruim:

– "Bom, eu tinha imaginado que o Museu Água Vermelha fosse menos trabalhado pelo tamanho do nosso município. Eu achei um espetáculo e tem muitas novidades de muitos e muitos anos atrás." (14, 1º. C)

E ficam as perguntas: Qual seria o tamanho ideal para o Museu Água Vermelha? Qual será sua repercussão interna e regional? O que a cidade quer para o museu?

E a visita ao museu faz expandir a noção de história da cidade:

– "Parabéns Museu Água Vermelha pelos 9 mil anos de história que vocês descobriram" (12, 1º. A)

– "Neste museu podemos matar nossa curiosidade e adquirir experiência pois parte da história do Brasil e o início da história da nossa cidade está aqui no Museu Água Vermelha em Ouroeste." (8, 1º. A)

– "Tudo o que se parecia um passado morto agora ganhou vida através do museu. O museu Água Vermelha nos mostrou que próximo de nós está o que não vimos há anos atrás." (9, 1º. A)

– "Eu achei muito legal porque você fica sabendo o que aconteceu antigamente em sua cidade." (7, 1º. B)

– "A pesquisa arqueológica é um fato muito importante para o nosso município como para os municípios vizinhos." (13, 1º. A)

– "Eu achei muito legal porque é interessante ver a cultura de onde moramos." (25, 1º. A)

– "Eu gostei muito de conhecer um pouco da história dos antigos povos que habitavam Ouroeste há anos atrás, além de perceber o quanto Ouroeste está crescendo na sua cultura. Aprendi muitas coisas interessantes no Museu Água Vermelha, não imaginava que iria me interessar tanto assim. Realmente a história dos índios de nossa região é chamativa." (27, 1º. B)

– "O museu é muito importante para todas as pessoas da cidade e principalmente para os alunos porque conta a história da cidade, desde os primeiros habitantes ..." (1, 8ª. C)

– "É muito importante para a cidade e para nós alunos. É bom para pesquisar. É muito bom para nós todos." (26, 8ª. C)

– "Eu achei muito importante, traz muitas coisas boas, aprendemos muito com o museu. Ouroeste, que é nossa cidade, está ficando muito importante devido ao museu, traz muitas qualidades para nós. O museu é a referência para Ouroeste, é a vitrine histórica de Ouroeste." (4, 1º. B)

– "A exposição do Museu Água Vermelha é de grande importância não só para Ouroeste como para o Brasil porque faz parte do território nacional." (22, 2º. A)

Alguns adolescentes ensaiaram uma conceituação de museu ou refletiram sobre o papel dessa instituição:

– "O museu é apenas a arte de demonstração de uma cultura. O museu é apenas um modo de guardar 9 mil anos de história em recipientes de vidro [vitrinas], à vista de todos." (1, 1º. A)

– "Sabemos [hoje] definir o que realmente é um museu arqueológico." (21, 1º. B)

– "A explicação foi ótima porque deu para guardar muitas coisas e aprender muito e para refletir porque é bom um museu aqui em Ouroeste." (4, 1º. B)

– "O museu é muito bom, mostra o quanto é importante saber de seres que são raramente vistos e falados." (18, 7ª. B)

– "Este museu também mostra que Ouroeste cresceu e tá ficando cada vez mais importante." (7, 1º. B)

– "Aqui no museu possui sala equipada para palestras, reserva técnica com arquivos, exposição com materiais arqueológicos. A gente fica sabendo mais sobre o passado da gente." (9, 2º. B)

– "E eu aprendi também que o museu é uma referência para toda a cidade e região." (17, 2º. B)

– "Eu achei que essa exposição do museu é muito importante não só para mim, mas também para a cidade toda, bem como para toda a sociedade interessada. Isso é bom porque além de resgatar a história dos primeiros habitantes do local, também desperta o interesse da

população para o assunto que antes da instalação do museu era distante da nossa imaginação e fascínio." (12, 1º. B)

– "Eu achei progressiva e importante para mim, pois eu aumentei o meu conhecimento sobre a arqueologia e a história do município, a responsabilidade do município, do Estado e do País para com os materiais arqueológicos encontrados nos sítios nas margens do rio Grande." (9, 1º. B)

– "Anteriormente eu tinha um conceito errado sobre o museu, não imaginava a sua importância para a região. Eu pensava que esses ossos não tinham o mínimo de importância, não pensava no quanto custaria o museu e nem no trabalho que dá para pesquisar. Amei conhecer um museu." (26, 1º. B)

– "Eu Ellen achei muito legal e muito bom para nós para que possamos conhecer como é um museu e o que tem nele. As descobertas chamaram muito a atenção do povo de Ouroeste e das cidades vizinhas e até mais." (3, 1º. B)

Outra questão que os depoimentos trazem à tona é sobre o impacto da primeira visita a um museu:

– "Por ser a primeira vez que eu fui a um museu, eu achei muito interessante porque eu aprendi coisas incríveis." (9, 1º. C)

Será que eles gostaram ou gostaram por não ter outro referencial? Será que eles teriam gostado se conhecessem outros museus? Qual é a relação entre o gosto e o conhecimento de outras instituições similares? Ou seja, eles gostariam menos ou mais se conhecessem outros museus? Mas a primeira experiência parece que pode ser importante:

– "Apesar de eu estar visitando um museu pela primeira vez, nunca tinha me passado pela cabeça o que seria um museu arqueológico." (14, 1º. C)

– "Eu adorei ver um museu, foi a minha primeira vez e quero conhecer mais. Mas eu adorei, quero conhecer mais e conhecer outros." (16, 1º. C)

– "Não sendo desta cidade, ser de Guarulhos, fiquei encantado com essa descoberta." (17, 1º. C)

Gostaria de finalizar esta primeira abordagem da recepção com o registro de dois (duas) estudantes que sintetiza bem o que expus até agora:

– "Quanto à minha opinião, eu achava que aqui neste museu seria assim: você entrava e via ossos, virava à esquerda e via mais ossos, olhava à direita e via mais ossos, e assim ia até o final. Mas vi que não é assim: antes de poder ver as peças há toda uma explicação para depois ver as peças que são reconstruídas quase como no real. Então é isso, eu adorei." (34, 1º. B)

– "É muito importante para cada um de nós saber que temos algo de muito valioso bem próximo e que ficou ali há tanto tempo. É importante lembrar o trabalho de cada um para que o fato seja conhecido por todos desde os pescadores, lavradores, até os arqueólogos e museólogos que fizeram todo o trabalho para que nós tirássemos conhecimento da nossa história. E depois, [é importante] como tudo é explicado detalhe por detalhe." (6, 3º. A)

6.2.4.2.2 Os vínculos com o passado pré-colonial brasileiro

As expectativas anteriores à visita se manifestam nos depoimentos de alguns estudantes:

– "Antes dessa visita eu achava que o museu tinha ossadas de animais antigos como dinossauros, etc..." (20, 1º. B)

– "Vi várias coisas, vi até coisa que não pensava que ia ver." (6, 1º. C)

– "Quando eu cheguei aqui no museu pensei que eram coisas do passado e eram mesmo." (16, 1º. C)

As impressões também se manifestam, às vezes manifestações de descrença com aquilo que a exposição apresenta, discute e argumenta:

– "Eu só não acredito muito nas ossadas, mas é interessante. Achei interessante, mas não consegui acreditar nas ossadas humanas, posso até estar errada, os arqueólogos podem até ter encontrado essas ossadas, mas não acredito muito. Desculpe-me pela franqueza." (14, 1º. B)

– "Eu achei interessante porque tem várias coisas que podem trazer sabedoria, mas eu acho que tem muitas coisas tipo assim insignificantes. O principal [a que ele se refere] são aquelas pedras porque como você pega uma pedra e lhe dá uma idade, é isso que me deixa indeciso se é bom ou se é ruim." (29, 1º. B)

– "Antes de chegar aqui eu achava que era uma coisa sem sentido ver essas coisas achadas no solo, isso porque eu não sabia como era. Agora que sei mudei minha opinião sobre um museu. Mas, apesar de tudo, eu ainda acho meio esquisito porque não tem sentido achar uma coisa e lhe dar uma idade. Mas, o que eu acho mais sem sentido é achar pedras e ser determinado a sua idade." (33, 1º. B)

Para uma aluna, é difícil acreditar que o que a exposição apresenta é verídico, porque se fosse teria um impacto grande para a cidade. Para ela, descrença nas informações arqueológicas junta-se à descrença na política local:

– "Eu achei diferente. Difícil de acreditar, mas tudo bem. Eu não acredito muito nessas supostas ossadas encontradas porque a importância de um museu traria muitos benefícios e mais empregos para a cidade e, lógico, que todos se interessariam por essa idéia pois melhoraria também o ponto econômico da cidade, turistas passariam a visitar e divulgaria a cidade. Posso até estar errada, mas esse papo de ossos humanos primitivos para mim é difícil de acreditar. E o museu foi uma maneira de empregar várias pessoas, estranho isso. Para mim não colou de jeito nenhum." (1, 1º.B)

Vários pontos de vista de um mesmo museu, uma exposição e várias experiências. As reações a uma visita são diversas e correspondem à singularidade que cada um representa. Ainda, a

pluralidade de manifestações é uma demonstração de que a argumentação da exposição não é aceita passivamente, pois a aceitação e a rejeição passam pelo crivo do cotidiano do público.

A disciplina arqueologia e a pesquisa nessa área causaram impactos entre os estudantes, que antes da visita ao Museu Água Vermelha pouco sabiam a respeito:

– "Fala dos índios, uma coisa muito curiosa, como eles viviam, onde moravam e como eles [arqueólogos] cavaram aquela fundura para conseguir achar esses sítios I, II, III e IV." (14, 1º. A)

– "Eu gostei muito, porque mostra [...] como se deve fazer uma escavação [...] os objetos que [os arqueólogos] usavam para escavar." (7, 7ª. A)

– "As coisas que os arqueólogos usam são instrumentos legais." (6, 7ª. B)

– "Também [me chamou a atenção] a forma como os arqueólogos escavaram em forma quadriculada." (10, 2º. B)

– "A forma como foram as escavações também foi superlegal, através de quadras, níveis, etc." (7, 3º. A)

– "Eu gostei muito porque é bem interessante, a gente aprende bastante com os ossos. É bem legal o jeito que é escavado, como são separados os ossos humanos dos ossos dos animais. As cerâmicas e todas as pedras são numeradas." (8, 7ª. A)

– "O serviço do arqueólogo com os cacos, da paciência deles para achar as coisas e empacotar tudo com calma, pesquisar coisa por coisa, peça por peça. E também todos os materiais que eles acharam, cada centímetro de terra que eles cavaram..." (8, 8ª. C)

– "Eu achei que é muito bom saber dessas coisas e também como eles [arqueólogos] cavam para achar [vestígios] com muito cuidado para não destruir [o sítio arqueológico]." (5, 7ª. B)

– "Os arqueólogos possuem um trabalho muito minucioso e frágil, pois qualquer deslize pode evitar uma grande descoberta. Tudo é analisado desde uma pedra a uma pequena lasca de um osso.

O uso de equipamentos sofisticados é fundamental, afinal há coisas muito importantes as quais não podem ser vistas a olho nu." (17, 2º. A)

– "Eu achei muito interessante e gostaria muito de participar de uma escavação arqueológica." (1, 2º. B)

O tempo que os vestígios ficaram soterrados, as datações e os métodos para obter a datação chamaram a atenção dos estudantes:

– "Eu achei muito interessante a parte que fala o jeito como é escavado, como eles [os arqueólogos] descobrem quantos anos aquelas ossadas estão lá." (2, 7ª. A)

– "Como pode durar tanto uma coisa [os vestígios arqueológicos]." (1, 7ª. A)

– "Na exposição, o que eu mais gostei foi a forma de descobrir a idade dos fósseis (a questão do solo)." (17, 3º. A)

– "Cada peça tem sua numeração e nível, quadra e sítio. Foram achadas mais de 13 mil peças. Uma delas, o carvão, foi mandado para os EUA." (12, 2º. A)

– "A arqueóloga mostrou [...] que o carvão que é encontrado é mandado para os Estados Unidos para ser examinado." (18, 2º. A)

A pesquisa arqueológica é abstrata porque seus modelos não encontram expressão no mundo real. A escavação e a análise dos materiais coletados em laboratório lidam com o concreto, mas de uma forma abstrata, a lógica arqueológica é abstrata. Quando os estudantes correlacionam a pesquisa ao conhecimento, eles transpuseram o obstáculo da abstração:

– "Eu achei tudo muito interessante e também fascinante. Como pode através de pesquisa descobrir tantas coisas, como viviam, sua alimentação, como era o convívio entre eles, etc." (6, 3º. A)

– "Gostei de ver os sítios arqueológicos, de ver o que os índios faziam antigamente." (3, 7ª. A)

– "A exposição fala sobre o valor histórico dos índios de nossa região e o que eu mais gostei foi de como se faz a escavação, como se descobre a datação de alguém [sepultamento] ou algo, como [os índios] cultivavam naquele tempo." (13, 7ª. A)

– "Eu gostei muito da parte onde tem a coloração da terra, das caveiras e das pedras porque não é uma coisa que se vê todo dia. A coloração da terra é a parte que envolve a ciência. É como se eu jogasse tinta, mas ela é colorida naturalmente. [a seguir há um desenho da estratigrafia]." (1, 7ª. B)

– "Vimos a profundidade em que foram encontrados os ossos dos índios." (9, 1º. C)

– "Uma das coisas mais interessantes do museu são os quadros de fotos que mostram desde a primeira [camada de] escavação até a mais profunda. Onde e como foi que os materiais foram escavados." (5, 2º. B)

– "A arqueologia é uma coisa legal, não é difícil de se entender." (15, 1º. C)

– "O que eu achei mais interessante foi que através de pedras podemos descobrir como era sua forma de caça, pesca e coleta de alimentos." (5, 3º. A)

A partir do concreto chega-se à abstração da arqueologia e os estudantes arriscam algumas definições ou conceituações:

– "Arqueologia para mim é um estudo dos artefatos antigos da nossa cultura." (38, 1º. B)

– "Arqueologia é uma ciência que estuda restos de vestígios deixados por índios ou populações." (4, 1º. B)

– "Antes dessa visita achava que a arqueologia fosse algo distante de mim e que fosse algo complicado e era difícil de ter noção do que seria. Mas agora, depois desta visita ao museu, descobri que é uma coisa muito interessante, muito ligada à cultura antiga dos povos, principalmente indígenas. Após esta visita descobri que a arqueologia é algo que está próximo de mim e de toda a região." (12, 1º. B)

Por tudo isso, a arqueologia foi descoberta e a disciplina e o arqueólogo foram valorizados pelos estudantes:

– "Eu gostei porque mostra como que os povos viviam antigamente na região de Ouroeste, como eles caçavam, cultivavam e que a arqueologia é muito importante." (10, 8ª. C)

– "Tudo isso que hoje [vimos], sozinhos não seríamos capazes de aprofundar na experiência da descoberta, com certeza abandonaríamos toda essa riqueza no meio de tanta terra. Uma riqueza que pertencente a todos...Pesquisas [arqueológica] que se tornam heróicas diante de tantas civilizações." (1, 1º. C)

– "Foi interessante saber o quanto os ossos são importantes e saber como acontece quando achamos estes tipos de materiais e chamamos os arqueólogos para ver se é uma boa peça para ser exposta." (16, 8ª. C)

– "Achei legal também os trabalhos que os arqueólogos tiveram, foi fundamental." (20, 8ª. C)

– "O trabalho dos arqueólogos é um trabalho delicado e eles mostram que são bastante bons no que fazem." (20, 2º. B)

A exposição colaborou, então, para que alguns pensassem em ser um arqueólogo no futuro:

– "É interessante se no futuro algum aluno queira ser um arqueólogo, seria uma boa iniciativa para o futuro." (10, 7ª. A)

– "Eu ia me esquecendo que pretendo ser uma arqueóloga." (6, 7ª. A)

– "Já pensou se eu for arqueóloga, a gratificação de achar um osso. Deve ser demais mesmo." (6, 7ª. B)

– "Já pensei muito em ser um arqueólogo, mas minha cabeça está totalmente dividida quanto ao que eu vou ser no dia de amanhã. Espero que mais para a frente eu possa decidir e, talvez, possa ser um arqueólogo para o município ou para o País." (36, 1º. B)

E às vezes a arqueologia é confundida com o museu, ou o museu é entendido como o prolongamento do trabalho da arqueologia, visão positiva para essa disciplina, pois é no museu que ela é apresentada, discutida e valorizada:

– "Com o museu você pode descobrir tudo sobre os índios que aqui habitaram há cerca de 9 milhões de anos, sabendo quantos habitantes e como era a vida deles na época. Um descobrimento histórico que pode revolucionar a história indígena e cultural de nosso país ou cidade." (15, 8ª. C)

– "Os arqueólogos buscam os objetos dos povos antigos, dos indígenas e dos primitivos, os objetos que são soterrados com a mudança dos povos para outro lugar. E [o museu] expõe para a sociedade ver e compreender as histórias dos primitivos povos." (2, 1º. C)

– "Antes eu não sabia direito o que era arqueologia, hoje eu sei. Hoje descobri o quanto é importante a arqueologia para nós... A arqueologia é importante porque conta a história dos nossos antepassados (os indígenas), conta como eles viviam, etc..." (6, 1º. C)

Se esse entendimento é positivo para a arqueologia, é negativo para a museologia e os papéis precisam ser elucidados. A arqueologia faz as descobertas e constrói o conhecimento arqueológico. A museologia constrói o conhecimento para comunicar e a história é contada pelo museu por meio de exposições e da ação educativa. O museu precisará fazer esses esclarecimentos ao público. Isto é importante para pensarmos na salvaguarda e na comunicação museológicas, para que uma gestão patrimonial seja desenvolvida com eficiência e para que todos entendam qual é o papel social do museu.

A história das descobertas arqueológicas também faz parte do entendimento do papel do museu na região. E essa história começa com personalidades locais – Estalone e Brejinho – e com uma personagem – a árvore:

– "Também gostei de ver [no museu] a árvore que deu origem a isto tudo." (22, 1º. A)

– "Esses materiais foram descobertos através de uma árvore que caiu e levantou a terra e junto com essa terra veio alguns ossos que foram levados para a pesquisa e hoje estão aqui no Museu Água Vermelha." (5, 1º. A)

– "Isso tudo foi descoberto através de uma árvore que caiu perto do rio Grande. Um pescador viu um esqueleto e ficou assustado com aquilo e chamou a polícia. A polícia chegou lá e viu que não era nenhum crime, viu que eram ossos de índios, chamou os arqueólogos que começou a escavar e encontrou várias coisas soterradas. E hoje podemos ver [essas coisas] no Museu Água Vermelha." (3, 1º. C)

– "Eu conheço o Estallone e o Brejinho." (12, 7ª. B)

– "Eu já fui fazer uma excursão aonde foi encontrado o sítio. Eu fui com o professor Tomé. Nós tiramos foto e também conversamos com o Bregim. Nós gravamos a conversa dele falando um pouco como ele encontrou o sítio arqueológico." (2, 8ª. C)

– "Aprendemos [no museu] também onde e quando estes objetos foram encontrados, que foi junto da [Usina] Água Vermelha e que foram encontrados por pescadores que logo que descobriram os objetos chamaram a polícia e, então, chamaram os arqueólogos que escavaram, acharam os objetos e fizeram pesquisa com eles e depois montaram o museu." (4, 2º. A)

– "A história desse museu, eu aprendi na exposição que foi por alguns pescadores que gerou-se toda essa polêmica. Muito boa é a história que começa no sítio na [Usina] Água Vermelha, a partir do surgimento de uma árvore caída no chão e aí surgiram as conversas que podia ser restos de fósseis humanos encontrados naquela região. Então as pessoas daqui de Ouroeste foram avisadas e avisaram alguém para ir lá ver esses restos de fósseis. As pessoas não acreditavam nisso porque pensava que era mentira, mas depois de ter visto aquilo se assustaram vendo que era uma verdade. Então ligou-se ao Instituto [do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional] para fazer a análise desse material que foi descoberto. Olhando o material

analisaram que aquilo era mesmo de fósseis, então fizeram a escavação para tirar esse documento (e tem que ter o maior cuidado). Então com essa história o nosso município passou a ser alvo de visita, graças também a esses pescadores que ajudaram fazendo assim com que construíssem o museu para todos visitarem." (7, 2º. A)

Na minha opinião, a integração entre todos os elementos – Estalone, Brejinho e a árvore –, os arqueólogos, a arqueologia e a museologia são instâncias da história da ocupação da região como um território:

– "Bem, o museu fala da história da cidade." (21, 7ª. B)

– "No geral tudo foi bom, pois gerou conhecimento da história do território de Ouroeste e região." (19, 3º. A)

– "Achamos muito interessante pois fala da nossa terra há 9 mil anos, coisas que nem nossos pais podiam nos dizer." (14, 1º. A)

– "Aprendi muito sobre o passado de nossa região. Eu aprendi que tudo começou há 9 mil anos atrás e nós fomos descobrir isso agora depois de tanto tempo." (3, 1º. C)

– "Há 9 mil anos o nosso município foi descoberto pelos nossos antepassados e começou a vida aqui." (15, 1º. A)

– "O Museu Água Vermelha é um bom lugar para conhecer mais sobre povos que viviam em Ouroeste há anos atrás." (1, 2º. A)

– "Hoje eu também pude aprender tudo sobre o que se passou sobre o nosso município e a nossa região, sobre os povos antigos, sobre os animais que viviam por aqui." (10, 1º. C)

– "A nossa visita foi muito importante, nós conhecemos muitas coisas sobre as pessoas que habitaram a nossa região antes de nós." (8, 1º. C)

– "São muito interessantes os lugares onde os índios ficaram, é bom saber que eles viveram muitos anos em Ouroeste e que foi há muitos anos atrás." (12, 7ª. B)

– "Não podemos esquecer de nossos índios, eles fazem parte da nossa história. Um país sem história não é digno de ser uma nação." (5, 1º. C)

– "Eu achei muito interessante, mostra o que a nossa cidade tinha antes de nós. Mostra a história de povos antigos, de que jeito eles viviam, o modo como eles teciam suas próprias coisas, o modo como eles caçavam, o que usavam, que existia igualdade para todos, etc." (15, 8ª. A)

– "Eu achei que o museu é muito importante para que as pessoas saibam como viveram os primeiros habitantes da nossa região, o que eles comiam, como se relacionavam, como faziam as suas armas, como eram sepultados, enfim como eles viviam há muitos anos atrás antes do homem branco chegar aqui e mudar todo o padrão de vida das tribos indígenas." (3, 7ª. A)

– "Eu achei muito interessante, mostra a história dos primeiros Ouroestenses que habitaram aqui a 9 mil anos atrás. Não somos as primeiras pessoas a habitar aqui, já estiveram 4 tipos de pessoas 'diferentes', índios que habitaram aqui." (10, 7ª. A)

– "O interessante é que nós somos os 5os. Ouroestenses." (3, 7ª. A)

À parte a arqueologia, alguns temas tocam mais a sensibilidade de certos grupos e os temas que tocaram os estudantes de Ouroeste são aqueles ligados ao cotidiano[6] e ao modo de vida dos grupos pré-coloniais, como sintetizado abaixo:

– "Curiosidades diversas sobre a exposição: empenho [dos arqueólogos] em novas descobertas, 4 datas [de ocupações] importantes, meios de sobrevivência, alimentos da fauna e da flora, formação de aldeias, cultura indígena, importância dessa cultura para os tempos modernos." (5, 1º. C)

[6] Em Bruno (1984, p. 268), podemos constatar por meio da avaliação da exposição do Instituto de Pré-História que houve uma grande incidência de respostas relacionadas à “vida dos homens pré-históricos” como aquilo que os alunos mais gostaram.

– "A exposição 9 mil anos de história no Museu Água Vermelha traz para todos o entendimento de como viviam os antepassados da nossa região, mostrando ainda as suas culturas e também os seus utensílios tanto na caça e pesca, quanto nos afazeres." (21, 1º. A)

– "Quando saímos da escola para vir ao museu eu achei que iríamos ver só ossadas de antigos povos, mas quando chegamos aqui não foi só ossadas de antigos povos, vimos como os índios viviam, como faziam suas flechas, como caçavam, tiravam as peles dos animais com pedras." (12, 1º. C)

– "O que foi mostrado foi muito bom, principalmente as ossadas humanas e vestígios faunísticos, além dos estudos mostrados do modo de vida dos grupos de pessoas que viveram aqui antigamente, ou seja, os índios." (19, 3º. A)

– "No museu está explicada a vida dos índios. Coisas curiosas como o modo das aldeias, como eram feitas as comidas e os objetos usados." (17, 1º. C)

– "Eu gostei muito, porque mostra a cultura, como elegiam os líderes, como caçavam, pescavam ..." (7, 7ª. A)

– "É bem interessante o jeito que caçavam, como dividiam os alimentos." (8, 7ª. A)

– '[...]aprendemos como os índios viviam, como eles casaram, como era a vida deles." (7, 7ª. B)

– "Os costumes são muito importantes pois podemos saber como eles viviam, o que gostavam, etc." (9, 7ª. B)

– "Os índios matavam animais, pássaros, peixes, etc., para sobreviver, para matar a sua fome, adquirindo alimentos até mesmo para alimentar a sua família. Matando os animais eles não aproveitavam só a carne e sim o couro do animal para fazer roupa, bolsa, etc. Eles se distanciavam quilômetros de sua aldeia para procurar esses animais, também procurar pedras para fazer instrumentos de caça como lança." (4, 1º. C)

– "Aprendi mais dos povos que já morou em nossa cidade, como sobreviveram, com muita dificuldade ou não." (11, 8ª. C)

– "Antigamente eles tinham que lutar pela sobrevivência, tinham que pescar, caçar e tantas outras coisas para poderem sobreviver." (3, 8ª. C)

– "O que mais me surpreendeu foi o modo que eles viviam nas aldeias, o modo como eles sobreviviam naquela época. Quase tudo o que eles faziam e inventavam. As coisas que eles inventaram ajudavam eles a sobreviver." (2, 8ª. B)

– "O que eu mais gostei foi: as maquetes, os alimentos, os costumes, a inteligência dos nossos antepassados, etc..." (9, 7ª. B)

– "Os índios têm uma mente bem criativa, para eles conseguir fazer tudo isso tem que ser bem esperto." (5, 8ª. C)

Esses depoimentos dos alunos revelam a globalidade da vida dos grupos pré-coloniais. Não obstante, há certos aspectos que não estão na exposição e tampouco foram mencionados na ação educativa, como o casamento, e que eles lutavam pela sobrevivência. São menções dos alunos, assim como considerá-los criativos e espertos e, em outros depoimentos, inteligentes. De fato, são elaborações dos estudantes e construção de um conceito do índio bastante positivo e esperado.

Os artefatos e a tecnologia foram entendidos pelos estudantes a partir da sua importância e do seu uso cotidiano:

– "É muito interessante o modo de vida dos antigos indígenas que habitavam esta região, as ferramentas que eram usadas..." (8, 1º. C)

– "Vimos [no museu] como que os índios faziam seus deveres, com quais objetos, etc." (10, 2º. A)

– "E [gostei] também dos materiais que eles usavam no seu dia a dia como flechas, vasos de cerâmica, pedra para ser usada como afiador, martelo para quebrar castanha feito de pedra" (1, 2º. B)

– "O museu possui também restos faunísticos, fragmentos cerâmicos e material lítico lascado e polido de diferentes grupos de ceramistas" (4, 2º. B)

– "Podemos visar também a inteligência dos nossos antepassados na sua forma de sobrevivência: como as suas refeições eram armazenadas, os objetos de cerâmica que eles faziam, anzóis de osso, lâmina de machado" (2, 30. A)

– "Gostei também dos anzóis de osso, da cerâmica, das pedras que foram encontradas ..." (21, 7ª. B)

– "Eu gostei também dos vasos de cerâmica, é muito 'da hora'." (6, 7ª. A)

– "Eu também gostei da parte da cerâmica e a escavação da cerâmica." (17, 8ª. B)

– "Fiquei impressionado também como eles faziam as cerâmicas." (13, 8ª. C)

– "O que eu mais gostei foi o quadro da cachoeira, as pedras também. É interessante, são várias [as pedras] e de muita utilidade para eles [os índios]." (24, 3º. A)

– "Eu achei que os materiais que eles usaram eram muito resistentes e muito útil para eles." (12, 8ª. C)

– "As pedras são interessantes porque eles usavam para muitas coisas como marcador [raspador], flechas, fogueiras, etc." (1, 7ª. B)

– "Gostei muito também de ver simplesmente algumas pedras que, naquela época, eram objetos de trabalho deles, como e onde eles preparavam seus alimentos." (10, 2ª. A)

– "Eu gostei das pedras porque elas mostram sobre os alimentos dos humanos, porque eles precisavam de alimentos e não tinham nada para cortar." (21, 8ª. C)

– "O que mais me chamou a atenção foram as pedras que eles usavam para cortar árvores e as usavam também para matar animais como quati, capivara, tatu, etc." (25, 8ª. C)

– "Nós aprendemos o que eles faziam para sobreviver. Eles caçavam, pescavam. Eles usavam pedra para fazer lascas, machados, pontas de lanças e pontas de flechas. Eles usavam esses instrumentos no dia a dia para pescar, caçar e descarnar." (3, 1º. C)

– "As pedras me chamaram mais a atenção, os formatos, a utilização para os índios. Foi delas que os índios começaram a produzir seus objetos para caçar, para facilitar a derrubagem de uma árvore, etc." (5, 2º. C)

– "[desenhos de líticos] As pedras que eles usavam para caçar, derrubar árvores, colher frutos etc." (2, 7ª. B)

– "O mais interessante foi [...] as pedras que eles utilizavam para matar animais para sua sobrevivência, para derrubar árvores, etc." (20, 7ª. B)

– "Gostei das pedras. Exemplo, para tirar a pele dos animais tinha que utilizar a pedra." (19, 8ª. C)

– "As pedras são também interessantes, o jeito de serem esculpidas as madeiras é bastante interessante." (10, 8ª. B)

– "Só não achei muito interessante a parte das pedras, mas é importante." (7, 7ª. A)

Mas nem todos gostaram dos instrumentos líticos:

– "Eu aprendi muitas coisas diferentes de séculos atrás. Eu vi muitas coisas e só não gostei daquelas pedras." (14, 8ª. B)

– "E o que não gostei foi de algumas pedras como aquelas que não chamam a atenção, só." (15, 8ª. B)

– "Uma das coisas legais que nos foi passado foi que aqui na região há mais sítios arqueológicos e seria muito interessante se nesses outros sítios aparecessem mais ossadas de índios ou objetos mais 'claros' que nos dessem uma verdadeira forma de como eram as coisas como, por exemplo, não uma pequena lasca mas sim quase metade, no mínimo, do objeto.

Não que as que tem aqui no museu não são interessantes, mas nos deixam muito a imaginar como são as coisas." (7, 3º. A)

Os artefatos líticos, exceto os furadores de cristal, são feios e as cerâmicas são vistosas pelas formas e tamanhos. Mas tanto os líticos quanto as cerâmicas conseguem atrair pela idéia de uso e como solução cultural e tecnológica. Por isso, para alguns:

– "Há inteligência nas lascas de pedra, nas cerâmicas, em tudo." (9, 7ª. B).

As casas, as aldeias e a densidade populacional foram também mencionadas pelos alunos com certo destaque:

– "O estilo de vida dos índios daquela região era interessante, pois como eles moravam em ocas muito bem elaboradas." (4, 8ª. C)

– "Gostei também [...] da parte que fala das aldeias ..." (21, 7ª. B)

– "Eu achei muito legal as coisas, mas o que eu achei mais legal foi as aldeias porque informam mais como eram os povos indígenas." (6, 8ª. C)

– "As aldeias eram muito legais, onde eles moravam, muitas árvores." (22, 8ª. C)

– "Eu gostei do modo como as aldeias foram crescendo pouco a pouco." (23, 7ª. B)

– "Legal. Gostei demais de ver as aldeias mais pequenas e as mais grandes. O que mais me surpreendeu foram as aldeias de várias maneiras." (19, 7ª. B)

– "E da aldeia de mais de 2 mil habitantes que plantaram e tomaram conta da agricultura, etc." (17, 8ª. B)

– "E que antes de nós ali habitaram mais de 3 mil habitantes ...Eles [os indígenas] não só habitaram como construíram a sua própria aldeia, cultivavam ..." (4, 7ª. B)

– "E das três aldeias ['Sociedades complexas'] o que mais me chamou a atenção foi a união das três aldeias, que as três aldeias tinham muita união e cada uma tomava conta de sua plantação e repartia com a outra." (17, 8ª. B)

Os estudantes perceberam que nas maquetes de aldeias se concentrava muito do estilo de vida de cada grupo. Perceberam que cada grupo tem a sua cultura e que cada aldeia é diferente da outra. A densidade populacional gerou aumento das aldeias, e as maiores e mais populosas são aquelas da "Era das grandes aldeias" circulares e da "Sociedades complexas". A primeira se caracteriza por um sistema de trocas entre metades, e a última reúne três agrupamentos unidos por um complexo sistema de cooperação social. As duas maiores aldeias se sustentaram pela agricultura, conforme mencionado pelos alunos.

Os quatro grupos, representados na exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História, tinham entre seus membros uma relação igualitária e de cooperação. A cooperação se intensificou e se aperfeiçoou entre os grupos agricultores-ceramistas que estabeleceram uma organização social estruturada na troca cooperativa. A cooperação social e o ato de compartilhar alcançaram a sensibilidade de nossos adolescentes, que receberam isso como um valor, conforme as manifestações:

– "Eu achei interessantes as maquetes porque lá fala como os índios viviam a sua vida. É interessante porque na época em que viviam eles se davam ao respeito e compartilhavam." (2, 7ª. B)

– "Achei muito interessante sua cultura, sua forma de viver, enfim adorei a forma como eles viviam, todos unidos e trabalhando, cultivando para todos, não tinha conflito e eram superorganizados." (20, 3º. A)

– "Na exposição achei muito interessante sobre as aldeias que [entre] eles não havia [pessoa] nem melhor e nem pior, todos trabalhavam para viverem bem." (19, 3º. B)

– "O que eu mais gostei foi dos ossos humanos, dos grandes vasos de cerâmica e da justiça com a qual as tribos se ajudavam, a forma de tratamento com a natureza, sem desperdiçar os bens naturais. Eu já tinha algum conhecimento que obtive na escola, mas aqui tive muito mais conhecimento." (20, 1º. B)

– "Eu gostei muito porque demonstrou coisas antigas e como as pessoas viviam e seus comportamentos. Eles viviam em comunidade e não havia desigualdade." (1, 2º. B)

Eles aprenderam que a cooperação gerou um esquema de solidariedade tribal:

– "Adorei também as cerâmicas que eles usavam e que não existia desigualdade e que um plantava uma coisa e dava para uma outra pessoa e sucessivamente." (20, 7ª. B)

Para os estudantes, a cooperação social e a ação de compartilhar são atitudes inspiradoras para o presente:

– "Eu achei muito interessante pois descobri muitas coisas boas de antigamente que poderiam ser feitas hoje ou no futuro e muitas pessoas esquecem. É muito bom saber que antigamente não havia desigualdade, pois todos comiam, todos tinham moradias, não havia racismo. É bom também conhecer um pouco como era o passado. Por isso e muitas outras coisas boas e interessantes, que é bom se aprofundar melhor no passado." (14, 7ª. B)

– "Gostei muito de saber também que esses povos não viviam na desigualdade social que nós vivemos hoje, é triste saber que as pessoas são tão ambiciosas a ponto de não querer dividir o pouco ou o muito que têm com quem não tem nem o que comer..." (27, 1º. B)

– "As aldeias eram muito unidas. O fato da união das aldeias é um exemplo para todos nós, pois todo o alimento conseguido como os peixes eram divididos entre todos e hoje há uma desigualdade muito grande, enquanto uns jogam comida fora, outros passam fome." (2, 30. A)

– "Mas, o que me chamou muito a atenção foi como os 'índios' se alimentavam e a divisão desses gêneros [alimentícios] juntamente com a aldeia, todos viviam de um modo de igualdade o que hoje infelizmente não acontece." (11, 3º. A)

A exposição e a ação educativa se dedicam a comunicar como os grupos agiam igualitária e cooperativamente, e as elaborações significativas são dos alunos, os quais prosseguiram comparando o passado pré-colonial com o presente:

– "É bom a gente saber como era há anos atrás (antigamente). Não era como hoje e sim completamente diferente." (13, 7ª. B)

– "O museu serve para mostrar as diferenças que nós temos hoje e o nosso antepassado." (17, 8ª. B)

– "Curioso e interessante, faz a gente parar para ver e comparar: a cultura deles com a nossa e o modo de se alimentar e outras coisas." (11, 1º. A)

– "Pode-se perceber o quanto o mundo já mudou e o quanto irá mudar, o modo de cozinhar, os tipos de alimentos suas tradições, animais, etc. Os costumes desta época [pré-colonial] eram muito diferentes." (27, 1º. B)

– "Há alguns séculos atrás as coisas eram muito mais complicadas do que agora. Antigamente eles faziam as coisas, tudo com pedras e ossos. Agora as coisas são bem mais fáceis, tem muita tecnologia para fazer tudo o que precisamos." (20, 2º. B)

Na comparação, às vezes o presente mostra vantagens em relação ao passado:

– "Antigamente as coisas eram tudo mais difícil, e hoje as coisas estão tudo mais fáceis, principalmente a comida." (3, 8ª. C)

Em uma outra aproximação, há vantagens sobre o passado em relação ao presente:

– "Deveríamos muitas vezes pensar de como viviam bem com poucos recursos de vida e nós hoje em dia temos tudo ao nosso alcance e vivemos tão mal." (27, 1º. A)

– "Os índios eram pessoas muito mais civilizadas do que nós hoje em dia, antigamente eles não passavam fome e não havia ninguém mais rico ou mais pobre que o outro." (6, 2º. A)

– "Os índios são pessoas muito interessantes e inteligentes, são exemplos de vida, são solidários, amigos, um exemplo para todos nós porque eles são mais humanos do que a gente." (5, 3º. A)

E a comparação pode gerar uma consciência de alteridade:

– "O museu arqueológico é de grande importância cultural e científica para a cidade de Ouroeste e também para o Brasil. Através do museu foi e será possível conhecer a nossa história, os povos que aqui viviam, como viviam e o que faziam. É como voltar para dentro de nós mesmos e nos conhecermos melhor, pois isso é possível conhecer e acreditar no futuro se soubermos um pouco da nossa história e do nosso passado. E tudo isso é possível através do museu e principalmente porque é de uma maneira simples e bonita." (2, 1º. B)

E a alteridade pode desvelar os diferentes e a diversidade cultural:

– "As descobertas são fantásticas, muita habilidade e sabedoria. Uma das grandes descobertas para mim foi saber quantos grupos passaram por aqui." (9, 7ª. B)

– "O museu arqueológico é muito importante porque nos mostra os povoados que viveram nos tempos passados." (10, 7ª. B)

– "Espero que daqui a algum determinado tempo possamos obter novas informações sobre estes povos que habitaram Ouroeste há anos atrás." (27, 1º. B)

– "[Eu acho] Que, também, [os grupos] tinham vários costumes diferentes. Também mostrando como eles viviam, caçavam, como eles faziam seus objetos de caça." (9, 8ª. B)

– "Seus objetos de caça e pesca, suas culturas, os jeitos de se fazer comidas." (22, 1º. A)

– "Antes eu achava uma panhacice [?] esse negócio de desenterrar coisas que não eram da gente. Agora sei o quanto é preciso fazer isso e descobri que os nossos antepassados tinham suas próprias maneiras de ser, de pensar, de agir e suas maneiras de sobreviver." (22, 1º. B)

– "Aprendi muito sobre o passado, até mesmo sobre os índios, como era o jeito deles viver, uns caçavam animais pequenos e outros grandes, cada aldeia tinha suas diferenças." (4, 1º. C)

– "As maquetes são também muito interessantes mostrando as formas de vidas e é legal saber das vidas passadas, os costumes, a caça, a pesca, a vida deles." (17, 3º. A)

– "Com a exposição podemos ter conhecimento sobre o que já aconteceu onde moramos e conhecer culturas diferentes." (7, 1º. A)

– ‘Na vida há várias formas de sobreviver. Os antepassados distinguiram-se de uma forma plena, atendendo o padrão de alimentação, ou seja, na caça, na pesca ou nas plantações como milho, feijão, abóbora, farinha, etc’ (19, 2º. A)

No conjunto de manifestações dos estudantes, alguns assuntos se destacam, entre os quais estão alimentação e morte.

Os estudantes, a partir do módulo "As descobertas", estiveram atentos aos alimentos e à alimentação, assim como às formas de obtenção desses alimentos:

– "Eu gostei de tudo, da parte das tribos indígenas, também da parte que eles caçavam, pescavam, coletavam, cultivavam milho, mandioca, abóbora." (12, 8ª. B)

– "Também é interessante o jeito como eles viveram, como eles faziam para se alimentar. A criatividade deles para se alimentar. A criatividade deles em criar peças para eles usarem." (2, 7ª. A)

– "É legal também o jeito como eles afiavam as [pontas] de flecha, o jeito como eles matavam os animais, o jeito como eles abriam o corpo do animal." (8, 7ª. B)

– "Gostei de saber como eram os plantios deles, como eram plantados, colhidos e preparados [os alimentos]." (10, 2º. A)

Muitas desses artefatos foram executados para atender a uma necessidade alimentar, para caçar, para descarnar, para pescar, cortar, etc.

– "Para sobreviver eles lascavam as pedras para a caça, para o corte e também para [coleta d] as frutas, com isso eles viviam bem e além de tudo eles eram muito inteligentes." (1, 8ª. C)

A curiosidade percorreu toda a exposição. As grandes roças e formas de cultivo chamaram a atenção, assim como a produção de grandes safras para alimentar grandes populações.

A origem de certos alimentos foi descoberta:

– "Eu gostei também das tradições, das comidas típicas, a mandioca, o feijão, o amendoim, abóbora e os seus derivados, etc' (1, 7ª. B)

E os alimentos conhecidos se destacaram:

– "Os alimentos me impressionaram muito. Me chamou a atenção, principalmente o beiju pois eu sei fazer. Aliás todos os alimentos são fantásticos." (9, 7ª. B)

– "Gostei do grupo A Era dos Complexos. Eles gostavam muito da mandioca para fazer beiju e várias outras coisas." (21, 7ª. B)

Podemos falar dos grupos culturais por meio das formas de obtenção de alimentos:

– "Aqui também mostra os tipos diferentes de comidas, tipos de legumes, frutas, animais que eles caçavam e as sociedades que viviam primeiro. Eles dependiam mais da caça, a segunda sociedade começou a cultivar e também caçavam, a terceira já era mais cultivadora, elas gostavam já de fazer farinha de mandioca." (5, 8ª. B)

Tudo o que se referia à comida é de interesse dos alunos, inclusive o seu armazenamento ou conservação:

– "Eu gostei do jeito que eles guardavam as comidas." (6, 8ª. B)

– "Gostei de como eles caçavam e conservavam os alimentos que eles caçavam." (13, 8ª. B)

– "Tem vários objetos feitos de cerâmica que era muito utilizada para guardar os mantimentos, como arroz, feijão, milho, etc." (6, 1º. A)

Ou as formas de preparo:

– "Bem, antes de existir as panelas eles criaram tipo um modelo de churrasqueira [moquém] para cozinhar ou assar os alimentos. O tempo foi passando e eles aprenderam a fazer panelas, vasos e até um tipo de prato com cerâmica." (1, 8ª. C)

Por meio dos alimentos também é possível avaliar as transformações que foram ocorrendo no passado pré-colonial:

– "Gostei também que com o passar do tempo eles aprenderam a plantar e saber a hora de colher. Eles não precisavam mais sair dias e ficar fora [para a caça, pesca e para a coleta], eles já tinham plantado, só faltava colher. Ao passar dos tempos eles foram aprendendo." (13, 8ª.C)

Quanto à dieta alimentar:

– "Eu achava que eles comiam só peixe e outros animais. Mas eles comiam feijão, mandioca, beiju e muitas outras coisas." (22, 8ª. C)

A obtenção dos alimentos, seja por caça, pesca, coleta, manejo ou cultivo, envolve um trabalho grupal para satisfazer às necessidades grupais também. Isto mexeu com a sensibilidade dos estudantes:

– "Bom, mostra também como eles viviam com alimentos, que trabalhavam todos em harmonia, com todos os seus vizinhos, com alimentos que tinha várias opções como pesca, caça, coleta e vários outros tipos de alimentar-se." (11, 8ª. B)

A organização social entre os grupos pré-coloniais em torno do alimento fizeram os estudantes expandirem esses modelos para outras situações como um valor social:

– "E também como eles eram muito unidos, dividindo suas comidas, caçavam juntos, não reclamavam de suas formas de vida e nem um do outro." (9, 8ª. B)

De fato, os estudantes se identificaram com esses valores:

– "Eu gostei da forma como eles viviam porque eles viviam em comunidade e repartiam tudo o que pescavam, colhiam, etc." (13, 8ª. C)

As caveiras ou os esqueletos são elementos de atratividade para os nossos receptores por vários motivos, alguns inusitados para um museu de arqueologia, mas válidos e compreensíveis:

– "Eu gostei porque eu aprendi mais do meu corpo e dos corpos dos nossos ancestrais." (22, 7ª. B)

– "O que eu mais gostei foi do crânio dos indígenas. O crânio tem muitas coisas. O nervosismo das pessoas vem do crânio. O que eu não gostei foi a parte do pé." (19, 8ª. C)

– "Gostei de ver também os ossos porque só havia até então visto na TV e agora vi pessoalmente como é o crânio e outros ossos. Adorei ter visto." (19, 3º. B)

E é difícil desvendar o gosto do público pelos esqueletos:

– "Na cidade de Ouroeste foi inaugurado o Museu Água Vermelha, que chama a atenção de todos por sua descoberta às margens do rio [Grande] ossos que pertenciam aos índios caiapós que viviam na região. Além desses materiais humanos o museu arqueológico achou um grande número de restos humanos em sítio [cemitério] a céu aberto." (4, 2º. B)

– "E os ossos humanos também foram muito interessantes, me chamaram muito a atenção." (14, 8ª. C)

– "Eu gostei de tudo, mas o que mais me chamou a atenção foi os fósseis humanos." (6, 7ª. A)

– "O que eu mais gostei foi dos ossos, é muito louco." (18, 8ª. B)

– "O que mais me chamou a atenção foram as ossadas humanas e como eles viviam." (17, 7ª. B)

– "Gostei muito de um crânio que os arqueólogos acharam." (25, 8ª. C)

– "Me chamou a atenção aquela caveira achada no sítio arqueológico." (11, 7ª. B)

– "As peças que eu mais gostei foram as ossadas humana de índios que viveram lá onde foram achadas, na Usina [Água Vermelha]." (12, 2º. A)

– "Eu gostei muito porque é bem interessante, a gente aprende bastante com os ossos." (8, 7ª. A)

– "São interessantes os restos de ossos que foram encontrados, foi o que mais achei legal." (12, 7ª. A)

– "E eu adorei os ossos humanos e tem que deixar tudo em nicho [vitrine] senão as pessoas pegam mesmo." (6, 7ª. B)

– "Eu já vi o cemitério dos índios." (12, 7ª. B)

O interesse por caveiras e esqueletos foi aos poucos se transformando ou revelando uma outra faceta diferente:

– "As caveiras são de pessoas que moraram aqui há muitos atrás e que hoje podemos descobri-las e descobrir várias coisas [há desenhos de furadores e raspadores]." (1, 7ª. B)

– "Mas eu acho que devia ter uma pesquisa mais profunda dos ossos humanos." (12, 3º. A)

– "Também gostei de saber que a nossa região é muito rica para os arqueólogos, pelos ossos encontrados." (12, 8ª. B)

E os estudantes optaram por se aprofundar nas formas de sepultamento e de manifestações religiosas em torno da morte de um ente no passado pré-colonial:

– "Eu achei muito legal e interessante porque vi coisas como aqueles ossos de índios e carvão. O mais interessante foi como eles enterravam os índios." (20, 7ª. B)

– "Uma das coisas mais interessantes que eu achei foi o 'sepultamento 14' do esqueleto." (7, 3º. A)

– "Eu gostei muito do jeito que eles enterravam. Cada um tinha o seu jeito." (1, 7ª. A)

– "O que me chamou a atenção foi saber que os índios quando morriam eram enterrados num vaso de cerâmica debaixo da terra." (6, 8ª. B)

– "Achei interessante como eles enterravam as pessoas mortas, era dentro de pote [de cerâmica], só os ossos. E hoje é totalmente diferente." (10, 2º. A)

– "No museu vimos também o jeito que cada civilização fazia o sepultamento dos corpos. Alguns tiravam toda a carne do osso [...] e alguns até pintavam o osso." (18, 2º. A)

– "Achei interessante também a forma deles enterrarem as pessoas pois eu nunca me imaginaria enterrada daquela forma." (2, 3º. A)

É difícil entender um sepultamento pré-colonial da forma como é achado e estudado e como foi realizado no contexto original:

– "O que eu achei interessante foi como os ossos humanos ficaram dentro de um buraco. Acho muito apertado para qualquer um, ninguém gostaria de ficar no lugar deles quando morreram." (8, 7ª. B)

Mas não creio que seja somente um gosto particular por ossos, como a parte interna do corpo humano. Acredito que o esqueleto mostra como os estudantes manifestam os seus sentimentos ainda não conscientes em relação à morte:

– "O que me chamou mais a atenção foi como eles [os índios] sepultavam as pessoas, parentes ou amigos deles. Eles colocavam o corpo do indivíduo dentro de um grande pote, faziam orações e o enterravam dentro de um grande buraco." (3, 8ª. C)

– "O museu arqueológico é muito interessante, principalmente o modo que eles sepultavam os mortos. O sepultamento era feito em urnas de cerâmica e também como eles cozinhavam os seus alimentos." (4, 8ª. C)

Este último aluno quis explicar que era o mesmo tipo de cerâmica, forma e tamanho, daquelas usadas para guardar água.

E o sentimento que a morte provoca nos estudantes faz com que eles sintam tristeza:

– "[Eu gostei] Também do sepultamento dos índios que era muito triste." (21, 8ª. C)

Tristeza não fazia parte do discurso expositivo ou do educativo. Não falamos em tristeza e tampouco no que essas pessoas sentiram, apenas discutimos formas de sepultamento, quando os rituais acontecem, a complexidade social e como ela está registrada nos sepultamentos. Os sentimentos que os estudantes atribuíram aos grupos do passado são, de fato, sentimentos que eles, estudantes, compartilharam entre si na exposição. É este o tipo de educação que o museu pode oferecer e é a educação que a comunicação museológica favorece.

6.3 Síntese da recepção

6.3.1. Síntese dos dados do questionário

O nível de conhecimento dos estudantes sobre o passado pré-colonial brasileiro era baixo. Muitos dos alunos nem ao menos se lembraram se aprenderam ou quando aprenderam algo sobre esse tema. Pelas respostas que obtive, a escola é o principal meio para o acesso à informação referente à arqueologia pré-histórica.

Muitos afirmaram não saber o que é arqueologia, mas vários correlacionaram arqueologia com o passado, com "povos antigos" ou pré-históricos, ou com índios. Outros correlacionaram arqueologia com "coisas" ou objetos antigos. Uma minoria correlacionou arqueologia com ossos de dinossauros e/ou confundiu arqueologia com paleontologia.

Apesar disso, os alunos mantiveram uma relação positiva com a disciplina arqueológica, considerando-na importante. Alguns demonstraram interesse por ela, mas houve os que se mostraram desinteressados, fato que atribuo à falta de informação. Na verdade, eles tinham acesso a pouquíssima informação sobre arqueologia, inclusive na cidade, pois não estabeleciam relação entre o "cemitério de índio" ou os "esqueletos" com uma descoberta científica. Tão próximo deles e tão longe ...

Indiana Jones – aventureiro que se apresenta como arqueólogo e que coleta registros com valor de mercado, de outras culturas de forma ilícita – é ainda muito conhecido e foi considerado, por aproximadamente 40% da amostra, como o arqueólogo mais conhecido para eles, sendo que outros 40% acharam que não é o mais conhecido. Talvez tenha faltado perguntar antes se os estudantes reconheciam esse personagem de cinema como um arqueólogo.

Entretanto, para uma maioria dos estudantes, os arqueólogos não procuram tesouros e sim objetos de povos antigos, o que, em certa medida, derruba o impacto da série de filmes de Indiana Jones.

Por outro lado, para uma grande maioria dos alunos o arqueólogo é um aventureiro, o que não é necessariamente um dado ruim. Há algo de espírito de aventura na arqueologia.

Quanto à ausência de grandes culturas no Brasil pré-colonial, mais da metade da amostra de estudantes acreditou que isso fosse verdade, e um terço achou que não.

Com referência aos índios no Brasil, os alunos tinham a compreensão de que o território era todo ocupado, apesar de alguns ainda acharem que os índios se concentravam no litoral. Estes últimos não inseriram os índios da região na ocupação do interior do Brasil, ou não os consideraram tão antigos, o que talvez derrubasse o modelo de ocupação no litoral.

Quanto à quantidade de índios no País em 1500, a maioria acreditou que aqui havia 5 milhões e pouquíssimos não acreditaram, achando o número demasiadamente grande.

Os estudantes pouco sabiam sobre os índios que habitaram a região, e somente alguns poucos se lembraram que eles poderiam ter morado próximo à cachoeira dos Índios.

Mas os alunos demonstraram interesse em conhecer mais a estética indígena, a começar pelo modo de vida e pelos hábitos. Nossos estudantes não demonstraram uma atitude pejorativa quanto aos indígenas, considerando-os todos iguais ou preguiçosos.

Por fim, apesar do "cemitério de índio" ser um acontecimento na cidade, muito pouco se sabia sobre ele.

6.3.2 Síntese da observação da recepção

A exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História é uma exposição tátil. Não foi planejada para ser tocada, mas ela provocou uma intensa vontade no público-visitante de tocá-la. Na verdade, o público procurou com o tato respostas às suas dúvidas: O que é?; Como foi feito? Tocaram o feijão, o milho, a escavação para ver se era terra, a farinha do torrador para ver se era de mandioca, o beiju, o matinho/raízes da escavação, os torrões de terra, a farinha de milho abaixo do peixe. O peixe não, só a farinha. Possuíam uma curiosidade muito grande em saber se tudo era de verdade. Mas não só isso: às vezes sabiam que não era de verdade, e por parecer real ficavam intrigados para saber como tinha sido feito.

Tocaram também as ilustrações, as divisórias de mangueira, não porque parecessem reais, mas sim pela curiosidade em tocar o material – as ilustrações impressas em grande dimensão, ou a surpresa pelo inusitado – as mangueiras. Alguns tiravam a dúvida: "É mangueira?" Essa curiosidade do público inspirou-me a idealizar outras exposições que ao mesmo tempo em que mostrem a mágica, mostrem como ela é feita, ou seja, conceber uma exposição em que possam ser vistas as suas estruturas construtivas, como ver o avesso de uma roupa, a parte de trás de um cenário de teatro, ou as mãos e os fios que manipulam as marionetes ...

Quando os alunos não tocavam porque não podiam, eles apontavam com o dedo indicador: apontavam os artefatos nas vitrinas e os elementos das maquetes – porque estavam protegidos com cúpulas de vidro ou acrílico –, e as fotografias e elementos gráficos – pois estavam distantes – isto quando permaneciam no piso térreo.

Apontavam também a partir do mezanino. O pé direito do espaço permitiu que fosse construído um mezanino e a exposição foi concebida para ser apreciada de cima também. Além do mezanino, foi explorada a altura das paredes, e nelas foram colocadas fotografias em grandes dimensões.

O circuito linear e a retórica narrativa da exposição foram recortados e (re)elaborados pelo caminhar do visitante. Apesar das poucas possibilidades físicas de transgressão do trajeto linear (a passagem entre as pernas do **U** e o mezanino), o visitante demonstrou que ele apropria-se dinâmica e criativamente do espaço. Esta tese não recorreu à construção de uma tipologia de circulação, a exemplo de Veron e Levasseur (1991), como ferramenta descritiva e interpretativa. No entanto, reconheço entre os receptores o uso das estratégias de percurso propostas pelos autores acima[7], com exceção à estratégia do visitante-peixe. Arriscaria, inclusive, uma hipótese a ser testada futuramente: de que o visitante da exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História tem um caminhar mesclado entre as estratégias do grilo, da mariposa e da formiga. No entanto, a essa "nova" estratégia eu associaria o tempo, ou melhor, o ritmo de visitação que imprime ao caminhar uma peculiaridade especial.

Quanto às surpresas, a exposição provocou um impacto visual. A beleza surpreendeu as pessoas logo que elas entraram em seu espaço.

As maquetes se destacaram entre os estudantes e são recursos expográficos eficientes porque resolvem facilmente a tensão entre sinal e símbolo nos momentos em que foram necessárias as apresentações de espaços coletivos e territoriais. Para Paula Montero (2003, p. 100), sinal é a "unidade de informação convertida pelo arqueólogo em suporte físico de uma mensagem" e símbolo é o "objeto ou forma que por analogia sugere outra". Para a autora, a visão abrangente e sintética de cenas e os panoramas miniaturizados provocam fascínio entre o público, o que pode tornar-se um risco. A maquete como recurso coloca o público em uma posição oculta: ele vê tudo e compreende tudo sem estar lá e sem ser visto. Por outro lado, o realismo dá veracidade. Esse conjunto de características é criticável pois tudo pode parecer mais perfeito do que realmente foi e qualquer pessoa pode "invadir" esse espaço cultural sem que, igualmente, se exponha (idem, p. 101-102). A hipótese de recepção que levanto para as

[7] A tipologia proposta por Veron e Levasseur, após estudo etnográfico, compreende estratégias de percurso do espaço, quais seriam: (1) visitante-formiga (percurso minucioso), (2) visitante-grilo (percurso errático), (3)

maquetes da exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História é que os seus riscos foram minimizados pelo conjunto que é a exposição e pela ação educativa. No entanto, valeria a pena um estudo futuro para averiguação deste aspecto.

Quanto ao espaço, embora pequeno parece grande. O espaço parecia grande quando era percorrido muitas vezes e de diferentes formas, quando o público fazia o seu percurso. Parecia grande ainda porque, como disse uma professora:

– "O espaço parece maior do que é, a informação está compacta"

E uma outra complementou:

– "Comentamos e discutimos que a área é pequena, mas podemos ficar muito tempo na exposição. Cada detalhe, cada pedaço... tudo bem pensado."

A organização do espaço e do conteúdo era percebida pelo público que, inclusive, soube valorizá-la.

Quanto ao que o público procurou e não achou[8], as pessoas queriam saber da árvore, aquela que ao tombar fez aflorar a ossada humana que deu origem a tudo: à pesquisa arqueológica e ao museu. É uma pena que a árvore sumiu, pois ela poderia ser levada ao museu.

Quanto àqueles que fazem parte do museu mas não estão representados, os alunos fizeram questão de lembrar que o Estalone e o Brejinho são protagonistas do processo.

Os tópicos mais debatidos foram alimentação, igualitarismo, cooperação social e morte.

Os alunos reivindicaram por mais "coisas", mais artefatos, mais atividades, conhecer a reserva técnica, folhetos, etc. Reivindicaram que o museu se tornasse importante para a cidade e para a região. Reivindicaram que houvesse repercussão para a cidade, que ela tivesse prestígio. Reivindicaram desenvolvimento econômico e emprego.

Todas estas observações me fazem pensar sobre o ofício do comunicador de museus perante a recepção, sobre o alcance do trabalho desse profissional.

---

visitante-peixe (dirige-se à saída), (4) visitante-mariposa (itinerário seletivo, seleção episódica).

6.3.3 Síntese do registro escrito da recepção

A quantidade de dados escritos que foi recolhida é bastante grande. A partir do conjunto, procurei agrupar esses registros e criar categorias para melhor entender como o público escolar avaliou a exposição.

A estratégia de criação de categorias, buscando a flexibilidade no tratamento dos dados, veio a substituir a criação de uma tipologia de estratégias de recepção, conforme a que foi criada por Umiker–Sebeok[9] (apud ZAVALA, 2001, p. 24–25). Lançaria, neste momento, uma outra hipótese a ser averiguada futuramente com os receptores do Museu Água Vermelha, que a recepção nessa ambiência é constituída por estratégias diversas associadas entre si (crítica, utópica, da diversão e pragmática), isso porque essa hipótese seria recortada pelas estratégias de caminhar e ao ritmo de visitação.

Na criação de categorias, num primeiro agrupamento, separei os dados sobre a exposição daqueles referentes à pesquisa arqueológica e às descobertas realizadas nos sítios arqueológicos.

E numa primeira leitura dos dados percebi que alguns termos não foram bem utilizados pelos estudantes, ou porque eles não os incorporaram, como por exemplo "lítico", ou porque não foram trabalhados na exposição, como antiguidade, ancestralidade, antepassados, grupo social, povo, sociedade, civilização. Neste último caso, eles os usavam de forma indiscriminada, como sinônimos. Outros exemplos poderiam ser dados, mas o que quero destacar que isso não foi levado em consideração nesta pesquisa, porquanto o seu enfoque é

---

[8] Em uma fotografia da escavação que está na exposição há uma árvore tombada. No entanto, não sei se é "aquela" árvore.

[9] UMIKER–SEBEOK, Jean. Behaviour in a museum: a semio-cognitive approach to museum learning experience. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS ESPACIOS MUSEOGRÁFICOS, jun. 1996. México: UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas.
As estratégias que compõem a tipologia desse autor são: (1) crítica, estratégia que define os visitantes analíticos, (2) utópica, a que define os visitantes intuitivos e sentimentais, (3) da diversão, a que define os visitantes que preferem os estímulos sensoriais e corporais, (4) pragmática, a que define os visitantes que reconhecem a visita ao museu como uma experiência de aprendizagem.

outro. Não se trata de ignorar erros ou falhas –nossas ou deles. Esses dados serão passados à equipe do museu para que os profissionais estejam atentos a isso.

Quanto aos dados registrados por escrito pelos estudantes, fui surpreendida pela percepção deles quanto à organização da exposição. Parece que esse foi um elemento determinante na interpretação e (re)elaboração do discurso. Outro determinante, em minha opinião, foi a ambiência – o conjunto de elementos e recursos e o espaço significado. Um terceiro fator determinante da relação do público com a exposição consistiu nos materiais e soluções expográficas empregadas. Interessante que expografia e mensagem estavam em sintonia no sentido de que as duas unidas têm qualidade de comunicação e uma não tenta superar a outra, a forma não tenta superar as idéias e vice-versa.

Surpreendeu-me que os alunos observaram os detalhes da exposição e a partir deles compuseram o todo. Se uma exposição é uma convenção, parece que eles assimilaram rápido essa convenção. O certo é que a ação educativa corroborou isso. Interessante, igualmente, é que mesmo havendo pouquíssimas etiquetas escritas, os alunos não sentiram falta delas e ninguém reclamou pela ausência, o que poderia ter acontecido, a exemplo do que ocorreu na exposição Brasil 50 Mil Anos – Uma Viagem ao passado pré-colonial (2001-2002), também com pouquíssimas etiquetas. As etiquetas foram excluídas do processo comunicacional, pois são, quase sempre, medidas paliativas e/ou interferências à apropriação da exposição porque viram um fim e não um meio para a interpretação.

Dizer que os alunos não cobraram as etiquetas porque não conheciam outros museus não é de todo um bom argumento, uma vez que muitas outras pessoas com experiência de visitação a museus nacionais e internacionais estiveram na exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História, e não cobraram as etiquetas. A minha hipótese é a inteligibilidade e o fato de que a exposição assumiu-se como linguagem.

Com relação à informação escrita na exposição (etiquetas ou textos), não constatamos o que Montero chamou de distância entre significação e sentido, ou melhor, acredito que chegamos muito perto do equilíbrio. Para a autora

> [...] para que o público compreenda torna-se necessário que se estabeleça um equilíbrio, via acréscimo, via acréscimo de informação ou sentimento, entre a significação (aquilo que é dito pelo discurso textual e/ou científico) e o sentido (aquilo que convence a inteligência e a sensibilidade do público). No entanto, ao longo processo criativo da exposição [Brasil 50 Mil Anos – Uma Viagem ao Passado Pré-Colonial], os pratos da balança se mantêm em perpétuo movimento e nenhum compromisso é perfeitamente justo: quanto mais uma idéia significa, mais ela pesa e mais perturba o equilíbrio no contrapeso da significação; quanto mais sentido carrega uma representação, mais redundante, menos informação ela traz para o público. Assim responder à principal inquietação do público – "o que estou vendo?" representa um difícil esforço de produzir um equilíbrio entre explicação (significação) e sensação (sentido) já que o entendimento é feito dessas duas matérias (MONTERO, 2003, 102–103).

Outros aspectos da exposição não foram mencionados pelos estudantes, como os mapas, as silhuetas de animais e alimentos e as pequenas ilustrações. As silhuetas e as pequenas ilustrações foram mencionadas indiretamente, pois os dados sobre os alimentos (caça, pesca, coleta, manejo e cultivo) foram mencionados, assim como os usos dos artefatos (corte, arma, raspagem e entalhe, trituramento). O mezanino só foi mencionado uma vez, se bem que foi bastante usado, como vimos na observação.

A estratégia da ação educativa foi criticada e eles estão certos em nos chamar a atenção quanto ao tempo em que a ação transcorreu, à quantidade de informações e às técnicas que foram empregadas. Como já mencionado, para muitos visitantes o museu às vezes não é atraente ou eles não se sentem confortáveis com certas estruturas sociais formais (HOOPER–GREENHILL, 2001a, [p. 5]). Por outro lado, a ação educativa foi eficaz porque promoveu os vínculos dos estudantes com o passado pré-colonial, ou seja, o subtexto invisível

– substrato da ação educativa – foi apropriado pelos alunos. Não quero dizer com isso que uma coisa compensou a outra, e sim que certos aspectos devem ser readequados e outros valorizados.

Os vínculos entre pessoas e entre culturas são construções, e o primeiro passo seria acreditar na fidedignidade da arqueologia, a disciplina pela qual a museologia gerou o conhecimento que gerou o conhecimento museológico que gerou os pontos de aproximação e de empatia entre os estudantes e o passado.

Alguns alunos duvidaram do que foi dito na exposição sobre arqueologia, ou porque era difícil entender como se chega à datação pelo método Carbono 14 (porque não tinham os conhecimentos de química necessários), ou porque os estudantes confundiam o discurso museológico com outros externos ao museu. Alguns alunos colocaram em dúvida os discursos de base no qual o discurso do museu se sustentou (ou eles pensaram que se sustentou), pois nas

> [...] condições de produção de um discurso, há sempre *outros discursos*, e como o reconhecimento de um discurso não pode ser estudado senão à vista de *outros discursos* onde se manifestem os ‘efeitos’ do primeiro, segue–se que toda análise de discurso é necessariamente interdiscursiva (VERON; LEVASSEUR, 1991, p. 38, destaques do autor).

Nessa linha de penamento, Baccega defende que “o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas lingüísticas cotidianas até às imagens e aos textos complexos” (BACCEGA, 2004, [p. 5]) e eu acrescento outras formas como as que se processam no museu.

No entanto, a arqueologia convenceu os estudantes e os arqueólogos se beneficiaram com isso, ganharam credibilidade e respeito. As etapas e as ações arqueológicas foram apreendidas pelos alunos e eles transpuseram a barreira da abstração que a arqueológica carrega em si. As

datações surpreenderam os alunos. Se o método Carbono 14 foi difícil de entender, a estratigrafia ajudou o entendimento do que era mais antigo e do que era mais recente.

O museu foi entendido por alguns como o prolongamento da arqueologia, o que de fato não é. Essa concepção anula a participação de uma outra disciplina, a museologia, simplifica o papel institucional do museu e limita a participação do público como sujeito. O prolongamento da arqueologia ao museu significa a redução do processo comunicacional museológico à lógica interna da disciplina arqueológica.

A recepção, por outro lado, resgatou as participações de Estalone e Brejinho como sujeitos, vale dizer, os legítimos agentes da descoberta arqueológica e do museu. Esses sujeitos também colaboraram para que o museu fosse visto na sua autenticidade, ou que o museu visse o ato interpretativo do público como uma ação com autenticidade porque as biografias foram comtempladas.

E no museu os vínculos se fizeram basicamente com tudo o que se referia à vida dos grupos pré-coloniais: o cotidiano na aldeia, a caça, a pesca, a agricultura, e a alimentação.

A questão tecnológica, tão valorizada pela arqueologia, não foi destacada pela ação educativa, e talvez por isso os alunos não puderam perceber quanto a tecnologia era avançada no passado pré-colonial. Suponho que entendendo a importância desses instrumentos para os grupos pré-coloniais ficará mais fácil para os alunos, em um segundo momento, entender a importância da tecnologia para a sobrevivência deles e para a nossa na atualidade. No entanto, os artefatos líticos ou cerâmicos – como resultados tecnológicos – foram percebidos como instrumentos do cotidiano, instrumentos da vida, e revelaram a inteligência desses grupos.

Aliás, os estudantes usaram muitas vezes substantivos para se referirem aos sujeitos do passado pré-colonial. São sujeitos porque criaram, inventaram, solucionaram problemas com inteligência, sabedoria, criatividade, esperteza e habilidade, e para alguns alunos, com

dificuldade. Considero essa avaliação dos receptores importante, apesar das significações nada claras que esses conceitos têm em si. Vou me referir especificamente à idéia de inteligência. Para Jacquard, a palavra em si evoca todo um conjunto maldefinido de características. Na sua concepção, os homens usam a palavra para definir um "não-sei-o-quê" que distingue os homens de outras coisas (animais ou máquinas). Segundo esse autor (1988, p. 122),

> Sem dúvida, filósofos e psicólogos procuraram precisar esse não-sei-o-quê, e suas análises são particularmente "inteligentes". Quase unanimemente, eles consideram a inteligência um conjunto de capacidades, um poder, uma forma de energia cuja natureza não conhecemos (e que sem dúvida, jamais poderemos conhecer), mas de que constatamos certas manifestações. Assim, a capacidade de abstração ou a capacidade de imaginar um comportamento adequado a uma situação nova ou imprevista parecem ser facetas importantes da inteligência (destaque do autor).

Creio que os estudantes captaram esse "não-sei-o-quê", assim como captaram que a inteligência, a criatividade, sabedorias, etc. são manifestações qualitativas e não quantificáveis e suscetíveis de medidas.

O estilo de vida e as formas de satisfação das necessidades sociais, culturais, alimentares, se destacaram para os nossos receptores. Necessidades coletivas satisfeitas pelo coletivo para o coletivo, porque o coletivo engendrou um sistema igualitário de vida e de cooperação entre os indivíduos. Compartilhar não foi uma estratégia, e sim a solução cultural encontrada que, ao se aperfeiçoar, transformou-se em uma estrutura mantenedora de sociedades de alta complexidade.

Os sepultamentos se manifestaram para os alunos como expressões dessa complexidade e porque denotaram ser igualmente complexos. As formas de sepultamento se apresentaram como expressões refinadas e sofisticadas da religiosidade e da espiritualidade desses grupos,

que os estudantes da Escola Sansara Singh Filho souberam captar muito bem e com muita sensibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Aceitando a existência do Outro, nós vamos aprendendo a reconhecer no mundo um lugar de muitos povos. A nossa casa comum. Onde *alguns chegaram primeiro*. Mantendo essa continuidade, nós convivemos e nos preparamos a cada dia para essa troca, sem deixarmos de ser quem nossa memória e história nos informa. Então você pode olhar o mundo e experimentar o sentimento de integridade diante dos outros, firmando o seu caminho como parte de uma cultura e de uma sociedade, que pode se afirmar também diante dessa diversidade e dessa pluralidade de caminhos e escolhas. E fazer isso sem viver a situação de crise de identidade e crise de valores, mesmo experimentando a enorme dificuldade que é a de se localizar e se expressar diante de todas as outras visões de mundo e suas construções e elaborações."
>
> Aílton Krenak

> "Um bom exemplo que me ocorre é a dissertação de Magaly Cabral Santos. Em sua pesquisa, podemos perceber que um horizonte novo e infinito abriu-se para ela após ter escutado uma única frase de uma pequena visitante de pré-escola reclamando sobre a ausência do negro no discurso da exposição que visitava. A menina tão pequenininha percebeu que algo importante para a sua condição de afro-brasileira não estava sendo falado no museu, expressou a sua opinião e foi escutada. Assim, ela tornou-se sujeito. A partir disso, Magaly desenvolveu uma complexa interpretação sobre a interação museu-público e, sobretudo, fez acionar todos os valores que ela mesma atribui ao museu, ao patrimônio cultural e ao seu papel profissional como museóloga e educadora. Face a face, Magaly e essa menina se tornaram sujeitos e nos ensinaram que as possibilidades de interação em museus são ilimitadas."
>
> Marília Xavier Cury

O mundo está passando por grandes transformações e o processo de globalização está provocando uma tomada de consciência sobre o papel do local, diante do predomínio do global. Implanta-se a transculturação, que é, na verdade, um mecanismo de jogo de forças e, primordialmente, de negociação entre as partes. A busca da autonomia local é a resposta construtiva e positiva a esse processo de mundialização. Nesse panorama, os museus ganham

papel de relevância por serem agentes consagrados socialmente e atuantes no processo de construção da memória e da identidade cultural. A exposição e a educação museológica, por sua vez, assumem papéis essenciais na hibridização cultural e na busca pela autonomia cultural local, pois trabalham na dimensão da construção dos significados culturais locais. Desse modo, novos paradigmas se impõem para os museus.

Por outro lado, não podemos mais falar na relação entre o museu e a sociedade sem que demonstremos como a interação entre ambos vem ocorrendo. Interação implica troca negociação do significado cultural, e a comunicação em museus, então, é entendida hoje como comunicação de sentidos. Se os museus participam da dinâmica cultural e a dinâmica se constrói na (re)significação constante, os museus são promotores da (re)significação a partir da interpretação do patrimônio cultural musealizado.

A interação em museus permite que vários atores se encontrem e dialoguem: o criador e o usuário dos artefatos, o conservador, o pesquisador, o museólogo, o educador (e outros) e o público. Todos são ativos no processo de comunicação de sentidos em museus, pois todos agregam aos objetos museológicos sentidos culturais.

A cadeia participativa em museus faz com que todos atuemos ativamente. É obvio que a intensidade de participação depende de como o museu se organiza e amplia ou limita a participação de seus profissionais e do público na vida cultural a partir da cultura material musealizada. Melhor dizendo, não basta defender uma posição, e sim implantar uma gestão museológica voltada à preservação e à comunicação de forma democrática. A prática museal é reveladora dos valores que o museu promove junto à sociedade.

A diversidade cultural e a pluralidade se manifestam no cotidiano de todos na contemporaneidade. A atitude de respeito à diversidade cultural e à pluralidade começa no cotidiano dos profissionais dos museus, respeitando-se as diferenças entre indivíduos ou grupos que pensam e vivem de formas diferentes porque seus referenciais são diferentes. No

cotidiano dos museus antropológicos também temos acesso à diversidade cultural presente nas coleções. O público também manifesta as suas diferenças na recepção. O exercício à tolerância é entender e respeitar o ponto de vista do outro, seja no cotidiano das relações profissionais, seja interpretando e comunicando as coleções. A mudança de atitude quanto à (re)significação das coleções implica que o público interno dos museus – todos os seus profissionais – seja patrimonialmente educado, tenha direito a conhecer os objetos e o que se sabe a respeito deles, como ponto de partida para uma participação ampliada. Como trabalhar com a (re)significação com o público externo desconsiderando o público interno? De fato, a distinção entre os públicos interno e externo é artificial, pois como ter uma atitude democrática com alguns e não ter com outros?

Ademais, como conceber educação com base na tolerância se não conhecemos o público (interno e externo) e não deixamos aflorar as diferenças?

A comunicação hoje privilegia o pólo receptor. O receptor é sujeito porque ao fazer a sua leitura, ação da recepção, ele produz sentido, e esta é uma ação que não podemos simplificar ou reduzir. O público, ao tornar-se sujeito do museu, abraça várias responsabilidades e competências simultaneamente: ele aprende a conceitualizar os objetos, gerencia os tempos passado-presente-futuro, articula memória e identidade, apropria-se da ambiência e do discurso da exposição, reconstrói a retórica e a narrativa, discerne sobre realidade e ilusão, vive a afetividade, elabora e reelabora, (re)significa, negocia, argumenta, etc., etc., etc.

Entretanto, a ação plena do público está atrelada a uma ação plena dos profissionais de museus que elaboram os seus produtos comunicacionais com características que permitem a participação do visitante. Os profissionais de museu, e especialmente aqueles responsáveis pela comunicação, estão cientes das suas responsabilidades e constroem permanentemente a sua atuação profissional individual e em equipe. Os profissionais da comunicação museológica fazem experimentações a partir da proposição de modelos comunicacionais. A

experiência expográfico-educativo-performativa é um modelo em experimentação que vincula museu ao público, exposição à participação plena do visitante e vincula sujeitos entre si. Esse modelo está estruturado a partir das idéias de estéticas culturais, eficácia simbólica, ritualização e *performance*. Nesse modelo estão implícitas as problemáticas da alteridade, da diversidade cultural, da pluralidade e da tolerância, e outras concernentes aos museus antropológicos. Os museus de antropologia são instituições privilegiadas para se discutir a reterritorialização como um tema contemporâneo e correlacionado com o processo de construção da (re)significação. Território e significado cultural estão vinculados, isto porque território é considerado

> [...] como o conjunto de sistemas naturais mais os acréscimos históricos materiais impostos pelo homem. Ele seria formado pelo conjunto indissociável do substrato físico, natural ou artificial, e mais as práticas sociais, isto é, uma combinação de técnica e de política (SANTOS, 2002, p. 87).

Além disso, o conhecimento de outras estéticas – outras formas de conceber a beleza a partir das culturas indígenas do passado ou do presente – nos ajuda a refletir sobre o processo de desterritorialização – perda de vínculos com o território pela qual todos estamos passando – e a valorizar as culturas indígenas como forma de resistência estética e, portanto, cultural. A reterritorialização é a "recuperação e ressignificação do território como espaço vital desde o ponto de vista político e cultural" (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 5).

Compete ao museu reafirmar e fazer visível sempre o seu sentido político, agregando sentido político às suas coleções. O objeto museológico não é neutro e é o museu que faz desvelar não somente o seu sentido cultural, mas o introduz numa rede de repertórios simbólicos. Cabe ao museu promover a relação entre pessoas de diferentes culturas, preparar seus visitantes para serem *gourmets* culturais, pessoas habilitadas a viver a diferença e a promover a tolerância diante da diversidade e da pluralidade. A democracia participativa moderna aponta para uma

nova atitude social, e os museus podem efetivamente colaborar para o exercício dessa forma de cidadania: uma nova sociabilidade em resposta às imposições da globalização. Novas formas de sociabilidade estão por ser criadas e acreditamos que a diversidade, a pluralidade e a tolerância são as bases para uma cidadania fundada na cooperação e na solidariedade como ética.

> Aprender a conviver com a diferença, ser tolerante e ser solidário, transformar aquilo que aparentemente nos separa em laços de convivência, marcados por respeito e por solidariedade, é o grande desafio de nossa época, que ganha uma dimensão maior na medida em que se intensificam as relações globais, se aceleram os meios de comunicação, se internacionalizam as relações e se estreitam as fronteiras. Encontrar os meios para uma convivência harmoniosa, pautada por respeito e aceitação da diferença, é hoje o nosso grande desafio como indivíduos e como cidadãos (GRUPIONI; VIDAL, 2001, p. 31).

Há riscos, sabemos bem deles. Dizer que há diferenças entre culturas pode levar ao velho pensamento de que alguns são melhores que outros. Como disse Jacquard: "Sejamos sinceros: o racismo, ou seja, o sentimento de pertencer a um grupo humano que dispõe de um patrimônio biológico melhor, é um sentimento quase universalmente compartilhado" (1988, p. 59). Desfazer esse sentimento não é simples e é o nosso maior desafio.

De fato, ao tratarmos de temas antropológicos nos cercamos de riscos e cuidados. O primeiro é quanto à noção de aculturação da antropologia clássica,

> [...] que tendia a ver as sociedades indígenas na perspectiva do "presente etnográfico": sociedades de reprodução infinita, sem história, formas fixas resistentes à mudança, marcadas pelo equilíbrio permanente; sociedades igualitárias por oposição à nossa sociedade histórica, cheia de dinamismo e mudanças sociais alimentados pela desigualdade (ARRUDA, 2001, p. 44).

Essa tendência entendia as culturas indígenas como cristalizadas e com lógicas estáticas, sem profundidade histórica e sem dinamismo. Povos imutáveis e em equilíbrio e sujeitos aos impactos do processo civilizatório ocidental ao qual cederiam pela aculturação.

Equívocos por um lado, e por outro um certo romantismo. Arruda considera:

> Mas, na verdade, as sociedades tradicionais também comportam desigualdades, hierarquias e tensões, seja nas relações entre os sexos, seja em termos de classes de idade, de hierarquização de grupos de parentesco, etc. E, como todas as outras sociedades, são todo o tempo atingidas por acontecimentos nos planos do seu ambiente natural, das relações com outras sociedades, das contradições resultantes das relações entre seus membros, da deterioração de seus órgãos sociais, e das configurações latentes que procuram realizar-se (ARRUDA, 2001, p. 44).

O fato é, quando estamos concebendo exposições e desenvolvendo educação de cunho antropológico, devemos estar atentos a essas questões para não reforçar certas idéias sobre o "irremediável arcaísmo indígena". Quando estamos nos referindo ao passado pré-colonial brasileiro, a arqueologia é a construtora da história que esse passado representa. Quando estamos interpretando as descobertas arqueológicas com o público, a antropologia é o suporte para as conceituações expológicas e educativas. Isso não significa que não podemos aprender com os povos do passado pré-colonial atitudes como igualdade e equilíbrio com o ambiente, mas entendo que essas questões devem ser relativizadas para não construirmos um passado idealmente falso, podendo levar a idéias errôneas de que "o índio é o exemplo do comunismo primitivo ou o verdadeiro cristão!" (ARRUDA, 2001, p. 48), por exemplo.

Quanto à tolerância, ela também precisa ser exercitada com certos cuidados. Assim, ela não pode ser confundida com permissão, submissão, omissão, conivência, neutralidade, e outros sentidos passivos que evitem o confronto ou o contato entre os diferentes. Esse modelo deve ser substituído por um outro ativo que promova o confronto pelo diálogo entre os diferentes. Nesta proposta, a tolerância é uma atitude que se afasta da indiferença e se distancia do consenso. Não há consenso na tolerância, pois não é possível consenso entre grupos distintos. Isto não significa que não possa haver respeito mútuo. Aceitar a tolerância como um consenso é aceitar a universalização e a homogeneização, modelos ideológicos e etnocêntricos de

dominação. A origem do consenso estava na necessidade de convívio dos colonizadores da América com os índios (CARDOSO, 2003, p. 132). Para Cardoso, as definições de tolerância de muitos dicionários latinos ainda estão presas à concepção do dominador e colonizador, e nesses dicionários, tolerância ainda sugere suportar "[...] algo ou alguém fora do paradigma, da regra. Aceitar o que é desvio do padrão, do modelo" (CARDOSO, 2003, p. 132), suportar o outro para mantê-lo marginalizado. Ao contrário, a tolerância está vinculada ao estado de direito de cada cidadão e é exercida a partir de valores como liberdade, igualdade, respeito e solidariedade. Esses valores me fazem lembrar as elaborações dos estudantes da Escola Sansara Singh Filho, os receptores desta pesquisa. Eles souberam reconhecer esses valores no passado pré-colonial e transpô-los para o presente. Eles reconheceram nesses valores marcos de uma tolerância como ética para a superação de desigualdades que prejudicam o estado de direito à democracia. Diversidade cultural não é desigualdade socioeconômica que resulta em exclusão. Tolerância, nesse sentido, remete mais a uma atitude de resistência a esses fatores que estão ainda presentes em nossas sociedades.

O consenso para a tolerância é um contra-senso, pois implica que os diferentes construam uma ética intersubjetiva baseada em regras e normas comuns. O consenso cultural seria uma fusão de horizontes, o que diminuiria as potencialidades de diálogo entre os diferentes e entre índios e não-índios, porque anula ou dissimula as diferenças e diminui a possibilidade de consciência da alteridade. Isso poderia estar mais próximo de um diálogo intolerante do que de um tolerante (OLIVEIRA, 2001). "Trata-se não de discutir o *assunto* da relação dialógica mas, sim, as *condições mesmas de possibilidade de diálogo*" (SANTOS, 2001, p. 264, destaques do autor).

Os grupos culturais são muito diversos e cada grupo tem o direito de reger-se por suas próprias leis e auto-reger-se de acordo com seus usos, costumes e tradições (SOUZA FILHO, 2001, p. 259). O autor afirma que ao considerar essas leis como universais, nega-se o

princípio da universalidade, visto que a universalidade dos direitos humanos está na capacidade e no respeito a que cada povo estabeleça o que considera seus direitos humanos.

Souza Filho defende então uma jusdiversidade: que o princípio universal máximo seja aquele que possibilite que cada povo viva segundo suas próprias leis, tendo o reconhecimento de seus direitos e de sua jurisdição (2001, p. 260), e assegura: "[...] não existem direitos humanos universais, mas existe um direito universal de cada povo de elaborar seus direitos humanos com a única limitação de não violar os direitos humanos de outros povos" (SOUZA FILHO, 2001, p. 259).

Santos acrescenta que:

> A noção de jusdiversidade parece calcada no reconhecimento da sociodiversidade, o que implica que os Estados nacionais deixem de ver a si próprios como origem única e legítima do Direito e imponham um limite ao universalismo redutor que move a sua concepção de direitos humanos (SANTOS, 2001, p. 267).

Algumas estratégias de comunicação favorecem, muitas vezes, a teoria do ensino, enquanto aquelas preocupadas com a construção do significado pelo público favorecem a teoria do aprendizado. Uma privilegia a emissão e a outra a recepção. Privilegiar um pólo não significa ignorar o outro, mas significa estabelecer um ponto de onde se fará a observação crítica do processo de comunicação. Como a comunicação se completa na recepção, é esperado que ela seja vista desde esse ponto.

Defendo que esses dois pólos – emissor e receptor – e ângulos – ensino e aprendizagem – se encontrem em um caminho comum e livre de acesso: o museu abrindo espaço para que o público crie suas significações e, simultaneamente, abrir-se para as múltiplas formas de participação ativa do público ao (re)siginificar. Há de se aprender a fazer isso, a criar espaços abertos para a (re)significação e a respeitar a participação do público com manifestações tão criativas quanto as dos profissionais de museu. Esse processo é a interação em si em

operação, é nos construir a partir da fala do outro, que igualmente se constrói ao visitar um museu. Este é o museu emergente que se implanta agora.

Precisamos adotar modelos de comunicação e de pesquisa de recepção que vão além da compreensão da própria exposição, ou da ação educativa como produtos. Uma coisa é entender como se constituem as linguagens expositiva e educativa, e outra é compreender como o público as apreende e (re)elabora os discursos expográfico e educativo, (re)significando aquilo que parecia estar pronto: os sentidos da exposição e da ação educativa. A opção é sair da exposição e da educação e observá-las de fora, desde o ponto de vista da recepção. O receptor retrata o ponto de convergência entre a exposição e a ação educativa (o museu e seus profissionais) e o cotidiano, sendo que o cotidiano é que define o ponto da mirada do receptor. No entanto, a exposição e a ação educativa se colocam como "lugar metodológico" para observação do fenômeno de comunicação museológico.

Visitar um museu de antropologia é uma experiência antropológica similar à do próprio antropólogo, que se transforma inevitável mas conscientemente com o contato com outras culturas:

> A experiência visceral de contato com outros povos é capaz de modificar radicalmente idéias e pontos de vista de ambos os lados e podemos dizer que o antropólogo é aquele para quem a construção de sua própria subjetividade passa necessariamente pela relação com a alteridade. Trata-se de uma subjetividade em processo, mutante, relacional (ABREU, 2003, p. 163).

O contato com os povos que se assentaram no Brasil no passado pré-colonial é um contato com povos distantes culturalmente e distantes no tempo. Esse contato é intensificado pelo arqueólogo e pelos agentes de comunicação em museus, o museólogo e o educador. Não é uma distância intransponível, pelo contrário, é possível estabelecer uma relação de troca, mesmo que somente nós, o público e o profissional, nos transformemos, pois o Outro não está presente.

> […] o conceito antropológico de cultura só pode ser entendido de forma relacional – o sujeito do conhecimento relaciona-se intensamente com a cultura estudada e esta relação dialógica sujeito-objeto produz conseqüências para a produção de ambos, da cultura estudada e do sujeito que a estuda (ABREU, 2003, p. 163).

As conseqüências sugeridas não são objetivas e mensuráveis no cotidiano do público. O tal impacto de uma visita é bem mais do que uma grande transformação do cotidiano apreensível sintomaticamente. É mais complexo porque são valores que estão sendo maturados pelo visitante e por seus parentes e amigos, seus parceiros do cotidiano no qual a significação circula. Os significados elaborados durante a visita ao museu continuam interagindo com outras situações da vida do visitante e do seu meio. Há circulação e ela não é estática e sim dinâmica, como é dinâmica a vida das pessoas. Pensar em morte e em cooperação social associa-se a muitos outros pensamentos e preocupações do visitante, mas nem por isso deixam de ser importantes e nem por isso não devem ser discutidos. O museu é o lugar propício a certas discussões porque ao mesmo tempo em que trabalha com a afetividade necessária à discussão de certos temas, também trabalha com o estranhamento, a distância necessária para que o público se aproprie do debate e (re)elabore os seus significados, e faça isso agora em sua cultura, compartilhe isso com os seus pares culturais.

O que posso dizer após esta experiência com os receptores do Museu Água Vermelha e da exposição Ouroeste: 9 Mil Anos de História, é que esses adolescentes querem discutir temas profundos para eles, mesmo que às vezes expressem esse desejo por meio de uma forma simples, como "caveiras" e "esqueletos". E por que não? Os profissionais de museus só não podem interpretar erroneamente esse desejo do visitante, mas buscar caminhos para aproximações com o visitante, promovendo o sujeito que ele é. Há por trás dos esqueletos e das caveiras outras preocupações, desde aquelas com o próprio corpo até outras como a morte.

A morte é um tema universal com manifestações diversas. Por exemplo, algumas culturas determinam datas para festejar a morte em torno da rememoração de familiares. Essas festividades unem famílias em torno de um indivíduo querido, e grupos em torno do evento dedicado aos ancestrais. Para muitas culturas, celebrar os mortos é situar os antepassados na obra que se realiza no presente, ou entender o presente como uma obra iniciada pelos antepassados. Nesse sentido, a morte e os antepassados participam da construção da memória e da identidade, pois ao rememorar os ancestrais mortos estabelecemos relações íntimas e poderosas entre mortos e vivos, e com aqueles que ainda não nasceram (SMITH, 1998, p. 76).

Há lugares especiais dedicados à morte. Dependendo dos motivos que levaram à morte e como ocorre, ela se torna um fato histórico, as pessoas envolvidas tornam-se heróis exemplares e os lugares onde morreram tornam-se célebres. Há monumentos e memoriais dedicados à morte, espaços com função comemorativa, ritualística e social.

O sentimento da morte atinge todos e é um sentimento dos vivos em relação aos mortos. O ser humano relaciona-se com a morte, a dos outros e a sua própria, mesmo que acredite na vida após a morte e na reencarnação, porque para que isto ocorra é necessário passar pela etapa de morrer para reviver. É um duplo: morte/renascimento.

A morte é um mistério para todos. É uma experiência que não pode ser transmitida e é inevitável. É passagem para aqueles que se foram e para aqueles que permanecem vivos. A morte é esperada porque faz parte da biologia humana. O homem sabe que vai morrer, mas mesmo assim se surpreende com ela. É não-morte quando socialmente os mortos vivem na memória das pessoas. A morte dá medo, medo de morrer e medo de perder um ente querido.

Morte é um sentimento com relação ao desconhecido e é um sentimento de perda que pode atingir qualquer pessoa de qualquer idade. Um bebê que perde a mãe carrega consigo um sentimento que ele codifica de alguma maneira, como sentimento de rejeição ou abandono, de solidão, de ausência, um sentimento de que falta algo que o persegue por toda a vida. Uma

criança pode perder um parente muito próximo ou um animal de estimação. À vezes, esse sentimento de perda é vivido de maneira violenta, limitando as pessoas a vivenciarem outras experiências semelhantes. A perda se expressa no choro, em doenças, em depressão, revolta, e de muitas outras formas até opostas, como a serenidade, a compaixão, o alívio, ou simplesmente a tristeza.

O cemitério é um lugar especial não só porque aí estão enterrados os mortos, mas sobretudo porque são pensados e construídos como lugares especiais. Sob o aspecto de produtos culturais, os cemitérios e os sepultamentos falam muito sobre como eram as culturas que os construíram, como se realizavam os enterramentos, como morreram as pessoas e o sentimento que tinham em relação à morte. São os cemitérios que abrigam os sepultamentos, lugares de distintos sentimentos e evocações. O cemitério é um resumo simbólico da sociedade (GAURPE, 2002, p. 3) e um território comportamental no qual podemos entender costumes pelas formas de cultuar os mortos (idem, p. 27). O cemitério é o lugar para os mortos que reflete o mundo dos vivos. Ocorre em todas as culturas de maneiras diferentes e, por isso, é um tema para discutirmos diversidade cultural e para exercitarmos a tolerância pelo respeito ao direito de todos de cultuarem seus mortos.

O sepultamento é constitutivo de um ritual, e por isso é uma síntese social para aqueles que dele participam. No entanto, o sepultamento pode revelar o que há de desigual em um grupo, como hierarquia, privilégios e posições clânica e de linhagem, *status* social, político ou religioso, no passado e no presente. Os sepultamentos como parte do ritual envolvem oferendas e a disposição de objetos pessoais dos mortos consigo, e esse conjunto representa a posição do morto em seu grupo. No passado pré-colonial os enterramentos podiam ser primários ou secundários, e envolviam com freqüência festins com música, danças e banquete. Os corpos eram dispostos seguindo padrões pré-definidos. O todo, o ritual e as opções culturais de enterramento são manifestações de religiosidade ligadas a uma

cosmologia, e não é nada trivial entender esse todo, mas é certamente um excelente exercício de tolerância analisá-lo se estivermos motivados a compreender o sentimento de morte do Outro a fim de construirmos o nosso. A partir daí, é possível estabelecer vínculos entre culturas, alimentando pontos de contato e reconhecimento, respeitando as diferenças.

Viver o sentimento de morte é viver um paradoxo. O ser humano em sua individualidade odeia a morte, mesmo a natural. O indivíduo vive uma inadaptação à morte permanentemente. Por outro lado, as sociedades buscam a sua adaptabilidade à morte. O paradoxo está no desenvolvimento mútuo e recíproco entre indivíduos e sociedade, inadaptação e adaptação, o que torna um funeral ou outro ritual de sepultamento um complexo dialético (MORIN, 1970, p. 73).

A morte é a infinita capacidade do ser humano de se fazer perguntas, mesmo sabendo da impossibilidade de formular e/ou obter respostas. Por isso, consiste em um tema profundo a ser discutido com os nossos receptores de museus antropológicos. Estar ávido por esqueletos e caveiras é ser ávido por refletir e compartilhar sentimento.

BIBLIOGRAFIA[*]

ABREU, Regina. Entre o universal e o singular, o museu. Notas sobre a experiência dos índios waiãpi no Museu do Índio. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel (Eds.). **História representada**: o dilema dos museus. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003. p. 157-172.

ALMEIDA, Adriana Mortara. Comunicação museológica: a importância dos estudos sobre os receptores/visitantes. In: SEMINÁRIOS DE CAPACITAÇÃO MUSEOLÓGICA, 2002, Belo Horizonte. **Anais**. Coordenação de Angela Gutierrez. Belo Horizonte: Instituto Cultural Flavio Gutierrez, 2004. p. 327-338.

_____. **A relação do público com o Museu do Instituto Butantan:** análise da exposição "Na Natureza não existem vilões". 1995. 172 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALMEIDA, Paulo Araújo de. **Arqueologia em Conceição dos Ouros - MG**: pré-história e história, identidade, museu e espacialidade. 2004. 136 p. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALONSO, Ana Carla; ALCÂNTARA, Aureli Alves de; ORTIZ, Joana Montero. O sistema de documentação e o armazenamento do acervo do Museu Água Vermelha. In: **Programa e resumos [da] IV Semana de Museus; preservação em museus**: identidades, políticas, memórias. São Paulo: USP. 2003. p. 65-67.

ALONSO FERNÁNDEZ, Luis. **Introducción a la nueva museología**. Madrid: Alianza Editorial, 2002. 208 p.

[*] De acordo com: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ANSBACHER, TED. John Dewey's experience and education: lessons for museums. **Curator,** New York: American Museum of Natural History, v. 41, n. 1, p. 36-49, 1998.

ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995. 45 p.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; FISCHMANN, Roseli; VIDAL, Lux (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 43–61. (Seminários 6; Ciência, Cientistas e Tolerância II).

ASENSIO, Mikel; POL, Elena. Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: el desarrollo de programas públicos. In: DOMÍNGUEZ; ESTEPA; CUENCA (Eds.). **El museo**: un espacio para el aprendizaje. Huelva: Universidad de Huelva, 1999. p. 47-77.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros:** atualidade da antropologia. Tradução de Francisco Manoel da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1999. 172 p.

_____. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994. 111 p. (Coleção Travessia do Século).

BACCEGA, Maria Aparecida. Da informação ao conhecimento: ressignificação da escola. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNCAÇÃO, 27., 2004, Porto Alegre. Organização Intercom, 2004. CD. [7p.].

_____. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. **Revista USP**, São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 48, p. 18-31, dez./fev. 2000-2001.

_____. **Comunicação e linguagem:** discursos e ciência. São Paulo: Editora Moderna, 1998. 126 p.

BAGNALL, Gaynor. Performance and performativity at heritage sites. **Museum and Society**, v. 1, n. 2, p. 87-103, 2003. Disponível em <http://www.le.ac.uk/museumstudies/m&s>. Acesso em: 20 nov. 2004.

BARBOSA, Andréa Claúdia Miguel Marques. **Masp** – um museu e seu público. 1994. 122 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARBUY, Heloísa. Os museus e seus acervos: sistemas de documentação em desenvolvimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS, BIBLIOTECAS, CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO E MUSEUS, 1., 2002, São Paulo. **Integrar**. São Paulo: IMESP, 2002. p.67-78.

_____. **A exposição universal de 1889 em Paris**: visão e representação na sociedade industrial. São Paulo: Loyola, 1999. 155 p.

BELCHER, Michael. Communicating through museum exhibitions. In: THOMPSON, John M. A. (Ed.). **Manual of curatorship:** a guide to museum practice. 2. ed. London: Butterworths, 1992. p. 649-659.

_____. Exhibition as a medium of communication. In: BELCHER, Michael. **Exhibitions in museums**. Leiscester; Londres: Leicester University Press; Washington, D. C.: Smithsonian Institution Press, 1991. p. 37-43.

_____.Exhibition in museums. Washington: Smithsonian Institution, 1991. 230 p.

BONIN, Jiani Adriana. Estratégias multimetodológicas em pesquisa de recepção: revisitando a investigação "Telenovela, identidade étnica e cotidiano familiar". In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004, Porto Alegre. **Comunicação, acontecimento e memória**. Organização Intercom, [16 p.], 2004. CD.

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: EDUSP: Zouk, 2003. 242 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. 252 p.

_____. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 211 p.

guidelines. Washington: Smithsonian Institution, 1995. 20 p. [cópia xerox].

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Museologia**. A luta pela perseguição ao abandono. 2000. 238 p. Tese (Livre Docência) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Musealização da arqueologia**: um estudo de modelos para o projeto Paranapanema. 1995. 382 p. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **O Museu de Pré-História**: um museu a serviço da pesquisa científica. 1984. 330 p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BURCAW, G. Ellis. Methodology of museology and professional training - basic paper and comments. **ICOFOM Study Series**, Stocolmo: ICOFOM/ICOM, n. 1, p. 10-23, 1983.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Arqueologia musealizada**: patrimônio cultural e preservação em Fernando de Noronha. 2004. 105 p. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites**: um olhar latino–americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 209 p.

CARVALHO, Rosane Maria Rocha de. **Exposição em museus e público:** o processo de comunicação e transferência da informação. 1998. 114 p. Dissertação (Mestrado em

Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAZELLI, Sibele. **Alfabetização científica e os museus interativos de ciência**. 1992. 163 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católoca, Rio de Janeiro.

CAZELLI, Sibele; ALVES, Fátima; VALENTE, Maria Esther. Comunicação e educação: exemplos dessa articulação no Museu de Astronomia e Ciências Afins. In: SEMINÁRIOS DE CAPACITAÇÃO MUSEOLÓGICA, 2002, Belo Horizonte. **Anais**. Coordenação de Angela Gutierrez. Belo Horizonte: Instituto Cultural Flavio Gutierrez, 2004. p. 372-385.

CAZELLI, Sibele; GOUVÊA, Guaracira; FRANCO, Creso. A aprendizagem compartilhada em museus interativos de ciência. **Cadernos de Memória Cultural**, n. 4, p. 128-132 , 1998.

CAZELLI, Sibele; GOUVÊA, Guaracira; FRANCO, Creso; SOUZA, C. Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição Laboratório de Astronomia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 78, n. 188–189–190, p. 413–471, 1997.

CAZELLI, Sibele; MARANDINO, Martha; STUDART, Denise Coelho. Educação e comunicação em museus de ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática. In: GOUVÊA, Guaracira, MARANDINO, Martha, LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Educação em museu**: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Acess, 2003. p. 83-106.

CENTRO DE PRESERVAÇÃO CULTURAL. São Paulo: USP. Disponível em <www.usp.br/cpc>. Acesso em 18 de dezembro de 2004.

CHAGAS, Mário de Souza. **Imaginação museal**. Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. 2003. 307 p. Tese (Doutorado) - Programa de

Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Museus de ciências: assim é, se lhe parece. In: CADERNO do Museu da Vida – formal e o não-formal na dimensão educativa do museu. Rio de Janeiro: Museu da Vida/FIOCRUZ, 2001/2002. P. 46-59.

_____. O museu-casa como problema: comunicação e educação em processo. In: SEMINÁRIO SOBRE MUSEUS-CASAS, 2., 1996, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998. p. 177-199.

_____. **Museália**. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996. 124 p.

CHELIKANI, Rao V. B. **Reflexões sobre a tolerância**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 74 p.

CÓDIGO de ética profissional do ICOM. Tradução de Gabriela Suzana Wilder. São Paulo: DEMA, Secretaria de Estado da Cultura, 1996. [33 p.] Original em inglês. Edição limitada.

CURY, Marília Xavier. Os usos que o público faz dos museus. A (re)significação da cultural material e do museu. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro: IPHAN, DEMU, v. 1, n. 1, p. 87-106, 2004a.

_____. Museologia e tolerância cultural. Perspectivas para uma cidadania mundial. In: ENCONTRO ANUAL DO ICOFOM LAM, n. 12. Salvador. 2003. Rio de Janeiro: Tacnet Cultural, 2004b. 9 p. No prelo.

_____. Museu Água Vermelha e a comunicação patrimonial da arqueologia. Bases de sustentação teórica e metodológica. In: ENCONTRO ANUAL DO ICOFOM LAM, n. 12. Salvador. 2003. Rio de Janeiro: Tacnet Cultural, 2004c. 9 p. No prelo.

_____. Comunicação museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNCAÇÃO, 27.,

2004, Porto Alegre. **Comunicação, conhecimento e memória**. Organização Intercom, 2004d. CD. [14 p.].

_____. **Museu Água Vermelha**. Relatório da 2ª fase de implantação. São Paulo: USP, MAE, 2004e. 24 p. + anexo.

_____. **Museu Água Vermelha**. Relatório da 1ª fase de implantação. São Paulo: USP, MAE, 2004f. 29 p. + anexo.

_____. To search in the exposition and the intangibility os the museums = Rechercher dans l`exposition et l`immatérielité des musées. **ICOFOM Study Series**. Monique: ICOFOM/ICOM, n. 35, p. 94-103, 2004g.

_____. Museu Água Vermelha: arqueologia regional e museologia. In: **Programa e resumos [da] IV Semana de Museus; preservação em museus**: identidades, políticas, memórias. São Paulo: USP, 2003a. p. 53-55.

_____. O exercício metodológico da Exposição Brasil 50 Mil Anos e outras considerações. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE MUSEUS. **A comunicação em questão**: exposição e educação, propostas e compromissos. São Paulo; Brasília: MAE, USP: STJ, 2003b. p. 155-173.

_____. O projeto museológico da exposição Brasil 50 Mil Anos. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE MUSEUS. **A comunicação em questão**: exposição e educação, propostas e compromissos. São Paulo; Brasília: MAE, USP: STJ, 2003c. p. 45-60.

_____. The search for autonomy – museology, museum and globalization. **ICOFOM Study Series**. Monique: ICOFOM/ICOM, n. 33b, p. 120-126. 2002a.

_____. Cultura da avaliação, museu e exposição museológica. **Ciências e Letras**. Porto Alegre: FAPA, n. 31, p. 99-116. Jan.-Jun. 2002b.

_____. O partido museológico da Exposição Brasil 50 Mil Anos. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Museu de Arqueologia e Etnologia. **Brasil 50 Mil Anos***:* uma viagem ao

passado pré-colonial [catálogo de exposição]. São Paulo: MAE, USP: Edusp, 2001. p. 53-58.

_____. **Exposição**: análise metodológica do processo de concepção, montagem e avaliação. 1999. 134 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Ciclo de Conferências Plumária Indígena Brasileira. São Paulo: USP, MAE: CEUMA, mar. 1996. Fita de vídeo.

CURY, Marília Xavier, ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erika. **Museu Água Vermelha** – Ouroeste, São Paulo. Preservação e comunicação do acervo arqueológico de Ouroeste. [Projeto museológico institucional]. São Paulo: USP, MAE, 2001. 21 p.

_____. **Programa arquitetônico**. Recomendações para o projeto do edifício do Museu Água Vermelha. São Paulo: USP, MAE, 2001. 10 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A era da consciência: aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1997. 53 p.

DAVALLON, Jean. Peut-on parle d'une 'langue' de exposition scientifique? In: SCHIELE, Bernard. **Faire voir, faire savoir**. La muséologie scientifique au présent. Québec: Musée de la Civilisation, 1989. p. 47-59.

DE BLASIS, Paulo; ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erika (Coords.). **Programa de resgate arqueológico**. Sítios Água Vermelha 3 e 4 – Município de Ouroeste/SP. Relatório Final. São Paulo: USP, MAE, 2003. 82 p.

_____. **Programa de monitoramento arqueológico da faixa de depleção** – Fase de diagnóstico. Relatório final. São Paulo: USP, MAE, 2003, 91 p.

DEAN, David. **Museum exhibition**: theory and practice. Londres; Nova York: Routledge, 2001. 177 p.

DUFRESNE-TASSÉ, Colette (Ed.). **Diversidad cultural, distancia y aprendizaje**. Canadá: ICOM, CECA, 1998. 202 p.

DESVALLEES, Andre. Cent quarente termes muséologiques ou petit glossaire de l' exposition. In: BARY, Marie-Odile; TOBELEM, Jean-Michel (Dir.). **Manuel de muséographie**: petit guide à l'usage des responsables de musée. Haute-Loire: Séguier, 1998. p. 205- 251.

_____. (Dir.). Thesaurus. [Paris?]: ICOM, ICOFOM: ICOFOM LAM, 2000. 90 p.

DEWEY, John. **Tendo uma experiência**. São Paulo: Abril, 1990. p. 246-263. (Os Pensadores).

DORTA, Sonia Ferraro; CURY, Marília Xavier. **A plumária indígena brasileira no acervo do MAE/USP**. 2 ed. São Paulo: MAE: EDUSP: IMESP, 2001. 544 p.

DUNCAN, Carol. Art museum and the ritual of citizenship. In: PEARCE, Susan S. (Ed.). **Interpreting objects and collections**. Londres; Nova York: Routledge, 1994. p. 279-286.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter (Orgs.). **Teoria cultural de A a Z**. Conceitos chave para entender o mundo contemporâneo. Tradução de Marcelo Rollemberg. São Paulo: Contexto, 2003. 392 p.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. **Cartografias dos estudos culturais**: Sturt Hall, Jesús Martín Barbero e Néstor García Canclini. 1999. 277 p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993. 191 p.

EVRES, Ana Cristina Léo Barcellos. **A musealização da natureza**. Patrimônio e memória na museologia. 2000. 140 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FALK, John H,; DIERKING, Lynn D. **The museum experience**. Washington: Whalesback Books, 2002. 205 p.

FERRARI, Elly Aparecida Rozo Vaz Perez. **Leitura de obra de arte contemporânea** - o processo de leitura como construção de sentido nas atividades educativas da exposição Cachorros do MAC-USP. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FIGOLS, Francisca Ainda Barboza. **A contribuição dos antropólogos e dos museus de antropologia ao pensamento museológico**. 2004. 63 p. Monografia (Especialização em Museologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANCO. Maria Ignez Mantovani. Implantação de novos museus: desafios metodológicos. In: SEMINÁRIO MUSEUS E EXPOSIÇÕES NO SÉCULO XXI, São Paulo, 2004. Disponível em <www.expomus.com.br>. Acesso em 09/10/2004. 6 p.

FRANCOIO, Maria Angela Serri. **Museu de Arte e ação educativa**: proposta de uma metodologia lúdica. 2000. 224 p. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRAYZE-PEREIRA. João Augusto. **Olho d'água**: arte e loucura em exposição; a questão das leituras. 1987. 352 p. Tese (Doutorado em Ciências - Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Beatriz Muniz. **O encontro museu-escola:** o que se diz e o que se faz. 1992. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

FREIRE, Maria Cristina Machado. **Além dos mapas**. Os monumentos no imaginário urbano - um estudo na cidade de São Paulo. 1995. 218 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Olhar passageiro** - percepção e arte contemporânea na Bienal de São Paulo. 1990. 214 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Maria Helena (Org.). **Mrtyukãla**. Hora da morte. São Paulo: Centro de Estudos Nãrãyãna: CCJ–Centro de Capacitação da Juventude, 2003. 288 p.

GALLOWAY, Sheila; STANLEY, Julian. Thinking outside the box: galleries, museums and evaluation. **Museum and society**, v. 2, n. 2, p. 125-145, Jul. 2004. Disponível em <http://www.le.ac.uk/museumstudies/m&s>. Acesso em: 19 nov. 2004.

GARCÍA BLANCO. Ángela. **La exposición, un medio de comunicación**. Madrid: Ediciones Akal, 1999. 236 p. (Arte y Estética, 55).

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **A globalização imaginada**. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003. 223 p.

_____. El malestar en los estudios culturales. Disponível em: <http://www.fractal.com.mx/F6cancli.html>. Acesso em: 23 nov. 2002.

_____. Para un diccionario herético de estudios culturales. Disponível em: <http://www.fractal.com.mx/F18cancl.html>. Acesso em: 23 nov. 2002.

_____. Gourmets multiculturales. La Jornada Semanal, México, 5 dec. 1999. Disponível em: <http://www.jornada.unam.mx/1999/dic99>. Acesso: em: 23 nov. 2002.

GARCÍA CANCLINI, Nestor (Coord.). **El consumo cultural en México**. México: Pensar la Cultura, 1993. 414 p.

GASPAR, Alberto. **Museus e centros de ciências:** conceituação e proposta de um referencial teórico. 1993. 173 p. Tese (Doutorado em Didática) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978. 323 p.

GONÇALVES. José Reginaldo Santos. O templo e o fórum. Reflexões sobre museus, antropologia e cultura. In: **A invenção do patrimônio**: continuidade ruptura na constituição de uma política oficial de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995. p. 55-66.

GOUVÊA, Guaracira, MARANDINO, Martha, LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Educação em museu**: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Acess, 2003. 233 p.

GOUVÊA, Guaracira; VALENTE, Maria Esther; CAZELLI, Sibele; MARANDINO, Martha. Redes cotidianas de conhecimento e os museus de ciência. **Parcerias Estratégicas**, n. 11, p. 169–174, jun. 2001.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio**: museu de arte e escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000, 131 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; FISCHMANN, Roseli; VIDAL, Lux (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001. 230 p. (Seminários 6; Ciência, Cientistas e Tolerância II).

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; FISCHMANN, Roseli; VIDAL, Lux (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 29–39. (Seminários 6; Ciência, Cientistas e Tolerância II).

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 7-12, 1990.

_____. Museologia e identidade. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 39-48, 1989.

_____. Museu, museologia e formação. **Revista de Museologia**, São Paulo, n. 1, p. 7-11, 1989.

_____. Methodologie de la muséologie et la formation professionelle - basic paper. **ICOFOM Study Series**, Stocolmo: ICOFOM/ICOM, n. 1, p. 114-125, 1983.

_____. L'interdisciplinarité en Muséologie. **MuWop/DoTraM**, Estocolmo: ICOM, n. 2, p. 58-59, 1981.

GUARPE, Luiz Fernando Pereira. **Cartografia da memória**. O cemitério enquanto espaço musealizado. 2002. 94 p. Monografia (Especialização em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUSMÃO, Rita. A retomada do corpo. In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C.; GARCIA, Marcus Vinícius Carvalho; GUSMÃO, Rita. **Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização**. Brasília: UnB, ICM, 2004. p. 157–160.

HEIN, George E. **Learning in the museum**. Londres e Nova York: Routledge, 1998. 203 p. (Museum Meanings).

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca. **Manual de museología**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. 318 p. (Biblioteconomía y Documentación).

_____. **El museo como espacio de comunicación**. Espanha: TREA, 1998. 325 p.

HOOPER-GREENHIL, Eilean. Communication and communities in the post-museum - from metanarratives to constructed knowledge. In: NORDIC MUSEUMS LEADERSHIP PROGRAMME, June 2001a. Copenhagen. Disponível em <http://www.le.ac.uk/museumstudies/study/materials.htm>. Acesso em: 18 nov. 2004.

_____. The re-birth of the museum. In: NORDIC MUSEUMS LEADERSHIP PROGRAMME, June 2001b. Copenhagen. Disponível em <http://www.le.ac.uk/museumstudies/study/materials.htm>. [13 p.]. Acesso em: 18 nov. 2004.

_____. Cultural change in museums: professinal issues, taking the lead. In: NORDIC MUSEUMS LEADERSHIP PROGRAMME, June 2001c. Copenhagen. Disponível em <http://www.le.ac.uk/museumstudies/study/materials.htm>. [6 p.]. Acesso em: 18 nov. 2004.

_____. The future of museum studies: training for cultural change in museums. In: AMERICAN ASSOCIATION OF MUSEUMS ANNUAL MEETING, 2001d. Missouri. Disponível em <http://le.ac.uk/museumstudies/study/materials.htm.>. 4 p. Acesso em 18 nov. 2004.

_____. Museum and cultural politics. In: AMERICAN ASSOCIATION OF MUSEUMS ANNUAL MEETING, 2001e. Missouri. Disponível em <http://le.ac.uk/museumstudies/study/materials.htm.>. [5 p.]. Acesso em 18 nov. 2004.

_____. The museum as teacher: the challenger of pedagogic change. In: FOLLOW THE GUIDES? NEW PERSPECTIVES FOR EDUCATIONAL GUIDED VISITS IN ART MUSEUMS, 2001f. Brussels. Disponível em <http://le.ac.uk/museumstudies/study/materials.htm.>. [10 p.]. Acesso em 19 nov. 2004.

_____. Museums and communication: an introductory essay. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean (Ed.). **Museum, media, message**. Londres: Nova York: Routledge, 2001g. p. 1-12. (Museum Meanings).

_____. Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean (Ed.). **The educational role of the museum**. 2. ed. Londres; Nova York: Routledge, 2001h. p. 3-27.

_____. Learning in art museums: strategies of interpretation. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean (Ed.). **The educational role of the museum**. 2. ed. Londres; Nova York: Routledge, 2001i. p. 45-52.

_____. Changing values in the art museum: rethinking communication and learning. **International Journal of Heritage Studies**, v. 6, n. 1, p. 9-31, 2000.

_____. **Los museos y sus visitantes**. Tradução de Alfredo Álvarez Álvarez. Espanha: TREA, 1998. 259 p.

_____. A new communication model for museums. In: KAVANAGH, Gaynor (Ed.). **Museum languages**: objects and texts. Leicester; Londres; Nova York: Leicester University Press, 1996. p. 49-61.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Semiótica e museu. ESTUDOS de Museologia. Rio de Janeiro: IPHAN, 1994. p. 9-28. (Cadernos de Ensaios, 2).

_____. O processo de comunicação em museus. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 65-90, 1989.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESATÍSTICA. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em 27 jan. 2005.

JACQUARD, Albert. **Elogia da diferença**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 166 p.

JANINI, Rubens José Macuco. **Novas tecnologias nas exposições museológicas**. O computador como elemento expográfico. 2002. 58 p. Monografia (Especialização em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KESKE, Humberto Ivan. Dos sujeitos enunciadores e seus contextos dialógicos: Bakhtin e seu outro. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004, Porto Alegre. **Comunicação, acontecimento e memória**. Organização Intercom, [14 p.], 2004. CD.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. Observar a experiência museal: uma prática dialógica? Reflexões sobre a interferência das práticas avaliativas na percepção da experiência museal e na (re)composição do papel do visitante. In: GUIMARÃES, Vanessa F.; SILVA,

Gilson Antunes da. **Workshop**: educação em museus e centros de ciência. [Rio de Janeiro; São Paulo]: Vitae, 2003. p. 63-85.

_____. Analisando a dinâmica da relação museu-educação-formal. In: **O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu**. Rio de Janeiro: Museu da Vida: MAST, 2001-2002. p. 16-25. (Caderno do Museu da Vida).

_____. **Les enseignants et l`exposition scientifique**: une étude l`appropiation pédagogiques des expositions et du rôle de médiateur de l`enseignant pendant la visite sclolaire. 1998. 664 p. Tese (Doutorado em Museologia) - Muséum National D`Histoire Naturelle de Paris, Paris.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling; FISCHMANN, Roseli (org.). **Mídia e tolerância**: a ciência construindo caminhos de liberdade. São Paulo: EDUSP, 2002. 178 p. (Seminários 7; Ciência, Cientista e Tolerância III).

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução de Marie-Àgnes Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 1988. 205 p.

LEITE FILHO, Ivo. **Projeto Circuito Ciência**: orientação para pesquisa e atividades científicas com alunos de escolas de Ensino Fundamental em São Paulo -SP. 2003. 2 v. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIVINGSTONE, Phaedra. Museum communication and transformative museum learning. In: LANDRY, Anik. **Le musée à la rencontre de ses visiteurs** = Museum meet there visitors. Québec: Éditions MultiMondes, 2003. p. 77-84.

LONGHURST, Brian; BAGNALL, Gaynor; SAVAGE, Mike. Audiences, museums and the English middle class. **Museum and Society**, v. 2, n. 2, p. 104-124, jul. 2004. Disponível em <http://www.le.ac.uk/museumstudies/m&s>. Acesso em: 20 de nov. 2004.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. O campo da comunicação: reflexões sobre seu estatuto disciplinar. **Revista USP**, São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 48, p. 46-47, dez./fev. 2000-2001.

_____. Estratégias metodológicas da pesquisa de recepção. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo: INTERCOM, v. 16, n. 2, p. 78-86, jul./dez. 1993.

_____. **Pesquisa em comunicação**: formulação de um modelo metodológico. São Paulo: Loyola, 1990. 148 p.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; FUENTES NAVARRO, Raúl (Comp.). **Comunicación - campo y objeto de estudio**: perspectivas reflexivas latinoamericanas. México: ITESO : Universidad Autónoma de Aguascalientes: Universidad de Colima: Universidad de Guadalajara, 2001. 245 p.

LOPES, Maria Margaret. Resta algum papel para o(a) educador(a) ou para o público nos museus? **MUSAS–Revista Brasileira de Museu e Museologia**. Rio de Janeiro: IPHAN, DeMu, v. 1, n. 1, p. 60–64, 2004.

_____. A favor da desescolarização dos museus. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, Instituto de Geociências, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.

_____. **Museu**: uma perspectiva de educação em geologia. 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MACDONALD, Sharon. The enigma of the visitor sphinx. In: BICKNELL, Sandra; FARMELO, Grahan (Eds.). **Museum visitor studies in the 90s**. Londres: Science Museum, 1998. p. 77-81.

MALINOWSKI, Bronislaw. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: [s.n.], 1978. p. 17-34.

MARANDINO, Martha. **O conhecimento biológico nas exposições de museus de ciências**: análise do processo de construção do discurso expositivo. 2001. 434 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARANDINO, Martha; VALENTE, Maria Esther; CAZELLI, Sibele; ALVES, Fátima; GOUVÊA, Guaracira; FALCÃO, Douglas. Estudo do processo de transposição museográfica em exposições do MAST. In: GOUVÊA, Guaracira, MARANDINO, Martha, LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Educação em museu**: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Acess, 2003. p. 161-183.

MARCUS, George. Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. **Revista de Antropologia**, n. 34, p. 197-221, 1991.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dinámicas urbanas de la cultura. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/articulos/jmb.htm>. Acesso em: 23 nov. 2002.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997a. 360 p.

_____. El miedo a los medios: política, comunicación y nuevos modos de representación. In: MARTÍN-BARBERO, Jesús et al. **La nueva representación política en Colombia**. Bogotá: IEPRI : FESCOL, 1997b. p. 13-32.

_____. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, Bogotá, n. 5, p. 10-22, set./fev. 1996/1997.

_____. La ciudad virtual: transformaciones de la sensibilidad y nuevos escenarios de comunicación. **Revista de la Universidad del Valle**, Cali, n. 14, p. 26-37, ago. 1996.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-68.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista.** Nova Série, São Paulo, v.2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

MENSCH, Peter van. **O objeto de estudo da Museologia**. Tradução de Débora Bolsanello e Vânia Dolores Estevam de Oliveira. Rio de Janeiro: UNIRIO, 1994. 22 p. (Prétextos Museológicos, 1).

_____. ICOFOM `91 Symposium: the language of exhibitions. **ICOFOM Study Series**, Vevey: ICOM, ICOFOM, n. 19, p. 11-13, 1991.

_____. Methodologie de la muséologie et la formation professionelle - basic paper. **ICOFOM Study Series**, Stocolmo: ICOFOM/ICOM, n. 1, p. 81-96, 1983.

MERRIMAN, Nick. Museum visiting as a cultural fenomenon. In: VERGO, Peter (Ed.). **The new museology**. Londres: Reaktion Books, 1997. p. 149-171.

MILES, Roger S. L'évaluation dans son contexte de communication. In: SCHIELE, Bernard. **Faire voir, faire savoir**. La muséologie scientifique au présent. Québec: Musée de la Civilisation, 1989. p. 145-155.

_____. Museum audiences. **The International Journal of Museum Management and Curatorship**, Guildford, Great Britain, n. 5, p. 73-80, 1986.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Termo de compromisso de ajustamento de conduta**. Companhia de Geração de Energia Elétrica Tietê, Prefeitura Municipal de Ouroeste, IPHAN-9ª Superintendência Regional, 23 de janeiro de 2001. 9 p. (mimeo).

MONTERO, Paula. Gestão e política cultural. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE MUSEUS. **A comunicação em questão**: exposição e educação, propostas e compromissos. São Paulo; Brasília: MAE, USP: STJ, 2003b. p. 93-106.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8ª ed. São Paulo; Brasília, DF: Cortez: UNESCO, 2003a. 115 p.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloé Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b. 128 p.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002. 102 p.

_____. **As duas globalizações**: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. Porto Alegre: Sulina: EDIPUCRS, 2001a. 88 p. (Coleção Comunicação, 13).

_____. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001b. 76 p.

_____. **O homem e a morte**. Portugal: Biblioteca Universitária, 1970. 327 p.

MOTTA, Luiz Gonzaga; WEBER, Maria Helena; FRANÇA, Vera; PAIVA, Raquel (Org.). **Estratégias e culturas da comunicação**. Brasília: Editora UnB, 2002. 246 p.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Sobre o diálogo intolerante. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; FISCHMANN, Roseli; VIDAL, Lux (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 245–252. (Seminários 6; Ciência, Cientistas e Toelrância II).

OROZCO GÓMES, Guillermo. Cultura y televisión: de las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de recepción. In: GARCÍA CANCLINI, Nestor (Coord.). **El consumo cultural en México**. México: Pensar la Cultura, 1993. p. 262-294.

_____. Implicancias políticas y pedagógicas de la investigación cualitativa. In: OROZCO GÓMES, Guillermo. **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, [s.d.]. p. 95-112. (Ediciones de Periodismo).

PEARCE. Susan. Collecting as medium and message. In: HOOPER-GREENHIL, Eilean (Ed.). **Museum, media, message**. Londres; Nova York: Routledge, 2001. p. 15-23. (Museum Meanings).

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 57 p.

PESSANHA, José Americo da Motta. O sentido dos museus na cultura. In: O MUSEU em perspectiva. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, FUNARTE, 1996. p. 29-43. (Encontros e Estudos, 2).

RAMOS, Marcos Gonçalves. Modelos de comunicação e divulgação científicas - uma revisão de perspectivas. **Ciência da Informação**, v. 23, n. 3, p. 340-348, set./dez. 1994.

RICARDO, Carlos Alberto. Ciclo de Conferências Plumária Indígena Brasileira. São Paulo: USP, MAE: CEUMA, mar. 1996. Fita de vídeo.

RIVARD, René. A nova palheta dos museus. **O Correio da UNESCO**, p. 40-41, mar. 1999.

RIVIÈRE, Georges Henri. **La museología**. Curso de museología; textos y testimonios. Tradução de Antón Rodríguez Casal. Madrid: Ediciones Akal, 1993. 533 p.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; CURY, Marilia Xavier. Museus, museologia e arte. **ICOFOM Study Series**, Rio de Janeiro: ICOM, ICOFOM, ICOFOM LAM, n. 26, p. 251-253, 1996.

ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erika (Coord.). **Água Vermelha** – Pesquisa arqueológica de salvamento. [Relatório]. São Paulo: USP, MAE, [1998]. 87 p.

ROSS, Max. Interpreting the new museology. **Museum and Society**, v. 2, n. 2, p. 84-103, Jul. 2004. Disponível em <http://www.le.ac.uk/museumstudies/m&s>. Acesso em: 19 nov. 2004.

ROTOLO, Eliana. **Normas para referências bibliográficas**. São Paulo: USP, MAE, SBD, 2002. 33 p.

SAFA, Patricia. Espacio urbano, sectores sociales y consumo cultural en Coyoacán. In: GARCÍA CANCLINI, Nestor (Coord.). **El consumo cultural en México**. México: Pensar la Cultura, 1993. p. 86-122.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção, parte1. **Mana**, v. 3, n. 1, 1997. 24 p.

_____. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção, parte 2. **Mana**, v. 3, n. 2, oct. 1997. 35 p.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Comentários. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; FISCHMANN, Roseli; VIDAL, Lux (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 263–268. (Seminários 6; Ciência, Cientistas e Tolerância II).

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **Lições das coisas (ou canteiro de obras) através da metodologia baseada na educação patrimonial**. 1997. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Processo museológico e educação**: construindo um museu didático-comunitário, em Itapuã. 1995. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Milton. Guerra dos lugares. In: RIBEIRO, Wagner (org.). **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, p. 87-89. 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998. 575 p.

SILVA, Cristina Maria de Souza e. **Pesquisa de público em museus e instituições abertas à visitação:** fundamentos e metodologia. 1989. 122 p. Dissertação (Mestrado em

Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Douglas Falcão. **Padrões de interação e aprendizagem em museus de ciências**. 1999. 281 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Marcia Rocha. **Popularização do conhecimento científico** - estudo de caso no Museu de Anatomia Humana da Universidade de Brasília. 2004. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 240 p.

SILVERSTONE, Roger. The medium is the museum: on objects and logics in times and spaces. In: MILES, Roger; ZAVALA, Lauro (Ed.). **Towards the museum of the future**: new European perspectives. London: Routledge, 1994. p. 161-176.

SMITH, Anthony D. Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales. **Revista Mexicana de Sociologia**, v. 60, n. 1,p. 61-80, ene/mar. 1998.

SOUZA, Ana Cecília Araújo Soares de; PAIVA, Geórgia Maria Feitosa e; FREIRE, Janaina Lisboa Lopes. Canto das almas: carpideiras e cantadeiras de inselências no interior do Ceará. In: MARTINS, Clerton (Org.). **Antropologia das coisas do povo**. São Paulo: Roca, p. 65-85, 2004.

SOUZA, Mauro Wilton. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: SOUZA, Mauro Wilton (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 13-38.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. A universalidade parcial dos direitos humanos. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; FISCHMANN, Roseli; VIDAL, Lux (Orgs.). **Povos**

indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 253–261. (Seminários 6; Ciência, Cientistas e Tolerância II).

STUDART, Denise Coelho. **The perceptions and behavior of children and their families in child-orientated museum exhibitions**. 2000. 424 p. Tese (Doutorado) - Institute of Archaeology - University College London, Londres.

STUDART, Denise Coelho; ALMEIDA, Adriana Mortara; VALENTE, Maria Esther. Pesquisa de público em museus: desenvolvimento e perspectivas. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Educação e museu**: uma construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Acess, 2003, p. 129-157.

TAMANINI. Elizabete. **Museu Arqueológico de Sambaqui**: um olhar necessário. 1994. 169 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C.; GARCIA, Marcus Vinícius Carvalho; GUSMÃO, Rita. **Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização**. Brasília: UnB, ICM, 2004. 230 p.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997. 164 p.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1985. 107 p.

TIRADO SEGURA, Felipe. Contribuciones de la evaluación al desarrollo de la museología. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE MUSEUS. **A comunicação em questão**: exposição e educação, propostas e compromissos. São Paulo; Brasília: MAE, USP: STJ, 2003. p. 19-42.

_____. El Museo Nacional de Antropología como recurso educativo. **Antropológicas**, México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, n. 5, p. 95-102, 1990.

_____. El Museo del Templo Mayor: aciertos y desaciertos. **Plural:** Revista Cultural de Excelsior, México, v. 19/21, n. 217, p. 64-67, oct. 1989.

TOJAL. Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de arte e público especial**. 1999. 229 p. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TORRES, Carmem Lígia. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004, Porto Alegre. **Comunicação, acontecimento e memória**. Organização Intercom, [15 p.], 2004. CD.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Comissão de Patrimônio Cultural. **Guia de museus brasileiros**. São Paulo: EDUSP: Imprensa Oficial SP, 2000. 504 p.

_____. **Guia de museus brasileiros**. São Paulo, 1997. 350 p.

_____. Sistema Integrado de Bibliotecas. Grupo DiTeses. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. São Paulo: SIBi, 2004. 110 p. (Cadernos de Estudos; 9).

VALENTE, Maria Esther Alvarez. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Educação e museu**: uma construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Acess, 2003, p. 21-45.

_____. **Educação em museus:** o público de hoje no museu de ontem. 1995. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

VARELA, Ximena, JIMÉNEZ, Sigfrido. Reflexiones sobre la calidad de los museos en América Latina. In: MANNEBY, Hans; PRASCH, Hartmut; HOFMANN, Rainer (Eds.). **Museos, guía para la excelencia**. México: ICOM, Comité Internacional de Museos Regionales, 2003. p. 48-67.

VARINE, Hugues de. A nova museologia: ficção ou realidade. In: MUSEOLOGIA SOCIAL. Porto Alegre: SMC, Unidade Editoral, 2000. p. 21-33.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; ALONSO, Ana Carla; LUSTOSA, Paulo R. A abordagem do período pré-colonial brasileiro nos livros didáticos do ensino fundamental. **Revista do MAE**, São Paulo: USP, n. 10, p. 231-238, 2000.

VERGO, Peter. The rhetoric of display. In: MILES, Roger; ZAVALA, Lauro (Ed.). **Towards the museum of the future**: new European perspectives. London: Routledge, 1994. p. 149-159.

VERON, Eliseo; LEVASSEUR, Martine. **Ethnographie de l`exposition**. L`espace, le corps et le sens. [Paris]: Centre Georges Pompidou, 1991. 203 p.

VIDAL, Lux (Org.). **As artes indígenas e seus múltiplos mundos**. [São Paulo?]: [s. n.], 2001 (monogr.).

_____. Ciclo de Conferências Plumária Indígena Brasileira. São Paulo: USP, MAE: CEUMA, mar. 1996. Fita de vídeo.

VIEIRA, Maria Elvira Melo. **Um olhar vassalo**. Perfil do público na Mostra da Pintura Francesa do Museu de Arte de São Paulo. 1997. 226 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VOLKERT, James W. **La ley, el axioma y la teoría:** tomada de decisión en museos estadounidenses. Traducción de Carlota Romero. Buenos Aires: [s.n.], 1996. 11 p. [cópia xerox].

_____. Monologue to dialogue. **Museum News**, Washington: American Association of Museums, v. 70, n. 2, p. 46-48, Mar./Apr. 1991.

WILDER, Gabriela Suzana. **As artes visuais do século XX como visão de mundo e exercício de diversidade.** Inclusão cultural: uma missão de museus de arte

contemporânea. 2004. 184 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

ZAVALA, Lauro. La educación y los museos en una cultura del espetáculo. In: ENCUENTRO NACIONAL ICOM/CECA MÉXICO. La educación dentro del museo, nuestra propia educación, 2., 2001, Zacatecas. **Memoria**. [Zacateca]: ICOM México, CECA, [2003]. p. 19-31.

_____. Towards a theory of museum reception. In: BICKNELL, Sandra; FARMELO, Grahan (Eds.). **Museum visitor studies in the 90s**. Londres: Science Museum, 1998. p. 82-85.

ZOLCSAK, Elisabeth. **Estudo da capacidade de comunicação ambiental de exposição de animais vivos**. 1996. 81 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Periódicos

MuWoP/DoTraM. CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. Estocolmo: ICOM, ICOFOM, n. 1-2, 1989-1981.

ANEXO 1

MUSEU ÁGUA VERMELHA

Projeto Museológico-Institucional

Marília Xavier Cury e Erika Marion Robrahn-González

Programa Arquitetônico

Marília Xavier Cury e Erika Marion Robrahn-González

Projeto Arquitetônico

Cássia Regina Carvalho de Magaldi

Exposição e Ação Educativa Ouroeste: 9 Mil Anos de História

Coordenação

Marília Xavier Cury

Projeto Expográfico

Marília Xavier Cury, Mauro de Vasconcelos Coelho, Ana Carla Alonso, Aureli Alves de Alcântara, Joana Montero Ortiz

Apoio Administrativo

Emília Paula Vieira, Fernandes de Souza Filho e Hélio de Oliveira

Coordenação Científica

Erika M. Robrahn-González e Paulo A. D. De Blasis

Consultoria Científica

Levy S. Figuti e Sabine Eggers

Programação Visual

Cristiane Yumi Sato, Raquel Mari Yoshizawa e Mariana Akiko Iwanaga

Adereçagem

Gil Verx

Cerâmica

Shoichi Yamada

Fotografia

Erika M. Robrahn-González, José Roberto Pellini e Wagner Souza e Silva

Ilustração

Chico Bela

Maquetes

Kenji Maquetes

Projeto Executivo, Produção e Montagem

Cinestand Serralheria e Cia

Quindó de Oliveira

Apoio Técnico

Cintia Bendazolli Simões, Daria Elânia Fernandes Barreto, José Paulo Jacob,
Fernando Victor Aguiar Ribeiro, Juliana de Souza Batista

Agradecimento

Adelino Francisco do Nascimento, Osterno Machado,Danilo Chagas Assunção,
Daniela Magri Amaral, Gerson Levy da Silva Mendes,
Manoel Mateus Bueno Gonzalez, Paulo Zanettini, Silvana Viana Cruz de Macedo

Apoio Cultural

Laboratórios FUJI

Portal Pousada e Restaurante

ANEXO 2

Pesquisa de Doutorado em desenvolvimento no Depto de Comunicações e Artes, ECA/USP.
Comunicação e Pesquisa de Recepção - Uma Perspectiva Teórico-Metodológica para os Museus
Orientanda: Marilia Xavier Cury
Orientador: Profa. Dra. M. Immacolata Vassallo de Lopez

A pesquisa acima tem como objetivo estudar a recepção do público de exposição de arqueologia. A pesquisa está sendo desenvolvida na perspectiva de que a recepção está integrada ao processo de produção e veiculação de produtos culturais e tem como caso a ser estudado a exposição de longa duração Ouroeste - 9 Mil Anos de História do Museu Água Vermelha.
Nesse sentido, estarão sendo analisados, primeiramente, os processos de produção do discurso expositivo, tendo como ponto de partida a concepção e implantação do Museu Água Vermelha como formador do discurso museológico original.
As fontes de dados são várias: os documentos elaborados, a estratégia de organização, desenvolvimento e implantação, a equipe de gestão museológica, a equipe local, etc. O público-visitante será observado e entrevistado da mesma forma que as pessoas que integraram e/ou integram o processo.
Assim sendo, convido os membros da Equipe Museológica Gestora a responder ao questionário que segue.
Esclareço, primeiramente que os meus objetivos com a "entrevista" com a Equipe de Gestão Museológica são:

1- Registrar como cada membro percebeu Como foi feito o Museu Água Vermelha
2- Registrar como cada membro percebeu Como foi elaborada e montada a exposição Ouroeste - 9 Mil Anos de História
3- Entender como cada membro se sentiu como agente/ator no processo em questão (concepção e implantação do Museu e da exposição)

Destaco que, apesar de estar dando ênfase à exposição, todos os aspectos desenvolvidos pela Equipe de Gestão Museológica estão sendo considerados (e portanto podem ser mencionados na entrevista), pois fazem parte da elaboração do discurso museológico. Ou melhor dizendo, vocês devem considerar tudo o que foi realizado e entender que esse todo faz parte da instituição e tudo isso se reflete na exposição e, de alguma maneira, passa pela recepção do público da exposição.
Estarei adotando a seguinte metodologia: (1) encaminharei o mesmo roteiro de questões para todas. Cada uma responde por escrito via e-mail e, se necessário, (2) envio outras questões individuais. Em alguns momentos (3) pedirei a opinião de vocês sobre algum aspecto particular e mesmo (4) a concordância ou discordância sobre algum ponto.
Gostaria de pedir que no primeiro momento vocês não se comunicassem entre si para que não haja "influências mútuas". Podemos mais na frente trocar as respostas para debatê-las, caso vocês estejam de acordo. Mas, a princípio, as respostas são anônimas, ou seja, não revelarei a origem para ninguém, principalmente na tese.
Não preciso dizer o quanto os dados que vocês vão me fornecer são importantes e quanto vocês podem me ajudar. No entanto, a resposta é voluntária (não é chantagem emocional).
Não se preocupem com redação das respostas e sim em colocar idéias.

Podemos pensar o retorno com as respostas para o dia 16 de outubro?
QUESTÕES PARA EGM-EQUIPE DE GESTÃO MUSEOLÓGICA
Obs.: a EGM era composta por Ana Carla, Aureli, Joana e Marilia. Prepararei uma entrevista especial para a Emilia e outro questionário para a Cristiane Sato.
Obs.: não se sintam inibidas pois quero mesmo as impressões de vocês e não certezas e/ou grandes elaborações
Obs.: não é obrigatório a resposta de todas as perguntas. Mas, por favor, mencione o por quê de não responder: por exemplo - não tenho opinião, preciso amadurecer mais, não entendi a pergunta e solicito esclarecimentos, não acho isso importante, não sei, não quero falar sobre isso porque..., estou traumatizada, etc.)
Obs.: sinceridade é fundamental.

1- O que você poderia falar sobre o processo de trabalho global quanto à organização, cronogramas, ritmo, metodologia, etc? Dê a sua opinião.
2- O que você poderia falar sobre a sua interação com os outros membros da EGM?
3- O que você poderia falar sobre a interação da EGM com os membros da equipe de arqueologia?
4- O que você poderia falar sobre a interação da EGM com a equipe da Cinestand?
5- O que é um trabalho de equipe para você?
6- Você acha que a EGM trabalhou em equipe?
7- Você acha que a EGM trabalhou interdisciplinarmente com a equipe de arqueologia?
8- Você pode considerar que o processo de trabalho do MAV foi uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional em Museologia?
9- O que você considera que aprendeu de novo?
10- O que você considera que já sabia mas pôde aplicar na prática?
11- Você se sentiu valorizada profissionalmente?
12- Você se sentiu "agente" do processo?
13- Como você se sentiu participando da concepção e implantação de um novo museu e de uma exposição? Sua participação foi importante?
14- Você tem orgulho de ser co-autora do MAV?
15- Avaliando o processo, o que você acha que deveria ter sido feito de forma diferente?
16- Avaliando o processo, o que, na sua opinião, faltou?
17- Avaliando o processo, o que você achou que foi positivo e construtivo?
18- Faça outras considerações.

Questões	Respostas AC - Ana Carla Alonso	Respostas AAA - Aureli Alves de Alcântara	Respostas J - Joana Montero Ortiz
1. *O que você poderia falar sobre o processo de trabalho global quanto à organização, cronograma, ritmo, metodologia, etc?* *Dê a sua opinião.*	Organização: Quanto aos contratos, firmas e serviços firmados entre pessoas de fora e da museografia MAV – ótimo. O que empacou (como sempre) a organização de trabalho foi ter de depender de arqueólogos(a) especialmente quando eram extremamente necessárias algumas informações que eles(a) seguravam e precisávamos ter para dar andamento ao processo. Em algumas situações a nossa equipe tinha alguns entraves como acúmulo de tarefas numa pessoa ou noutra em épocas diferentes, mas a colaboração de todas ajudou muito! Cronograma: eles têm sempre que furar, mas no final os ajustes saem perfeitos. Achei muito bom a gente ter um intervalo entre montagem e inauguração para rever possíveis defeitos na expô e esfriar a cabeça (além de terminar R.T. e o livro de inventário!). Quanto ao ritmo e o método: algumas vezes umas pessoa tinham mais pique que as outras, algumas se aplicavam mais que as outras, mas o ritmo de equipe se encaixava com os ajustes de cronogramas e exigências do trabalho. Quanto ao método: Marília, me desculpe, mas acho que precisávamos repensar se faremos tantas reuniões quanto tivemos no A.V, tinha dias em que eu achava (e sentia) que o trabalho poderia ser adiantado sem ser "atrapalhado" por reuniões que nada decidiam. Isso não significa que a comunicação não deva ser fator essencial para o processo, mas podíamos montar uma lousa ou quadro com cronogramas, andamentos de trabalhos (preenchidos por todas) e marcar reuniões quinzenais (quando há muitas tarefas a serem apresentadas e não a serem feitas).	Acredito que a organização do processo de trabalho foi boa, pois sempre levou em consideração as habilidades e conhecimentos dos membros da equipe, permitindo a cada um desenvolver a tarefa que estava mais apto e aprendizado de novas aptidões, fato que agilizou os trabalhos. Talvez tenha faltado, em alguns momentos, organização anterior de trabalhos que eram prioritários. Quanto ao cronograma tínhamos prazos e o cronograma foi realizado conforme estes prazos. O ritmo algumas vezes foi bem acelerado, mas não havia alternativa em vista dos prazos já estabelecidos. A metodologia contribuiu muito para o bom andamento do projeto, ressaltando-se as reuniões entre a equipe, tomadas de decisões em conjunto, registro e contribuições de métodos de trabalho para estudos posteriores.	Creio que o trabalho foi de forma geral bem organizado, os cronogramas estavam claros e bem estabelecidos, mas o ritmo se intensificava em alguns momentos – o que é perfeitamente normal. Acho no entanto que em muitos aspectos o acúmulo de trabalho no final de algumas etapas poderia ter sido relativamente diminuído, porque já era perfeitamente previsível (como no caso da Páscoa que passamos em Ouroeste). O que quero dizer é: se já sabíamos que ia acumular, poderíamos ter adiantado algumas etapas para que este acúmulo fosse menor. Mas planejamento é realmente a coisa mais difícil de realizar em um processo de trabalho.
2. *O que você poderia falar sobre a sua interação com os outros membros da EGM?*	Acho que a minha interação com os membros foi ótima, quanto a relacionamentos profissionais e humanos, como amizade, sinceridade, auxílio em problemas, etc.	A interação sempre foi muito boa, a dificuldade de encontrar alguns membros da equipe (por conta dos meus horários) era sempre suprida pelo encontro com outros membros da equipe que conheciam o andamento de todas as atividades.	Não tive problemas de interação com nenhum membro da equipe, sempre nos demos super bem e não foi diferente desta vez.
3. *O que você poderia falar sobre a interação da EGM com os membros da equipe de*	Posso falar que nós interagimos bem com eles, os estagiários deles também, mas os arqueólogos…	A interação foi média, pois havia um membro da equipe que fazia esta intermediação, portanto não havia necessidade de uma interação maior.	Acho que a interação com os membros da arqueologia foi relativa, uma vez que *eles* não estavam interessados em trabalhar em grupo, não compreendiam a importância do que estávamos fazendo e só estavam preocupados em realizar as

arqueologia?			etapas de trabalho que cabiam a eles pelo acordo. A interação só se deu nos momentos em que a presença deles era absolutamente necessária para dar continuidade ao processo de trabalho; e no entanto a EGM sempre tinha que *pedir* a eles que viessem, como se fosse um favor e não uma responsabilidade enquanto membros da equipe.
4. *O que você poderia falar sobre a interação da EGM com a equipe da Cinestand?*	Ótima. Tudo o que foi pedido, sugerido, ouvido, foi feito. Não se impuseram e só ajudaram (inclusive indicando outros serviços e pessoas) e na montagem fomos muito bem tratadas, todos se propunham a ajudar e a fazer as mínimas coisas que precisávamos (apesar da Aureli não ter gostado do fundo musical).	Fundamental para o desenvolvimento do projeto expositivo e da montagem, portanto muito boa.	Foi boa. É claro que este projeto não tinha um nível de complexidade e de grandeza como o de Brasília, então fica tudo mais fácil. Acho que poderíamos ter nos integrado mais no final do processo, onde temos que planejar as bases e os arranjos finais... Mas todos eles foram muito prestativos e disponíveis, muito legais.
5. *que é um trabalho de equipe para você?*	Um trabalho onde cada um tem a sua tarefa específica mas conhece e entende o todo, podendo ajudar os outros em outras tarefas.	Trabalho conjunto entre os membros de um projeto ou de uma empresa, onde todos tenham consciência das implicações de suas atividades para o produto final e que as decisões possam ser avaliadas e discutidas chegando-se a consensos em benefício do trabalho e não às vontades individuais, além da cooperação entre os seus membros.	Bom, é uma resposta difícil... Creio que um trabalho é de equipe quando cada um está realizando um aspecto diferente do trabalho mas ao mesmo tempo todos sabem o que o outro está fazendo, qual a importância do seu trabalho para o projeto como um todo e qual a importância do trabalho dos outros para o seu. Acho que é como as diferentes partes de um sistema onde cada um é responsável por uma função mas o todo funciona de forma harmoniosa e integrada.
6. *Você acha que a EGM trabalhou em equipe?*	Sim, mas às vezes, por não poder participar de toda reuniões com comunicação visual e Cinestand me senti pouco fora do processo.	Sem dúvida alguma.	Acho que em muitos aspectos sim, mas em muitos não. De forma geral havia um projeto comum onde cada uma desenvolvia diferentes aspectos complementares trabalhando sob a sua coordenação. No entanto, na minha opinião faltava muita comunicação entre os membros da equipe, o que é fundamental para que o todo se organize adequadamente. Acho que isso ocorreu não por falta de iniciativa dos participantes, mas pela própria indisponibilidade de tempo da equipe (isto é, praticamente não tínhamos um horário de trabalho comum). Isso não seria um problema maior se mantivéssemos um contato sistemático em que cada um poria os outros integrantes a par do que estava fazendo. Foi nesse contexto em que sugeri que fizéssemos reuniões semanais onde trocássemos experiências, comentássemos as etapas realizadas e retraçássemos os objetivos. Com isso teríamos conseguido “ajustar os ponteiros”. Como isso não acontecia, as informações chegavam de forma descontínua durante o processo de trabalho, quase sempre dependendo da iniciativa pessoal. Nos momentos em que eu me encontrava com a Aureli, por exemplo, ela sempre me perguntava o que eu estava fazendo e vice-versa, para que estivéssemos a

			par do trabalho da outra. Quando isso não ocorria, acabávamos ficando sem informações.
7. Você acha que a EGM trabalhou interdisciplinarmente com a equipe de arqueologia?	Sim (volto a questão 3). Mas nos empenhamos em entender os conceitos, os problemas e os objetivos e conhecimentos deles em A.V.	Mais ou menos conforme respondido na questão 3. Em alguns momentos muito específicos como por exemplo, em algumas reuniões científicas.	Em termos. Como já coloquei na reposta número 3, acho que durante o processo de trabalho faltou integração da parte deles. No entanto, com relação ao conteúdo desenvolvido acho que foi possível adequar os conceitos arqueológicos aos propósitos museológicos.
8. Você pode considerar que o processo de trabalho do MAV foi uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional em Museologia?	Sim. Demais. Pelo menos quanto à organização da Documentação e da R.T. já me sinto experta. Mas, sério. ganhei mais confiança e segurança depois dele.(tenho que agradecer a sua confiança no meu trabalho também Marília).	Um grande aperfeiçoamento já que a teoria e prática foram conciliadas em atividades museológicas variadas.	Com certeza; não há melhor maneira de se aprender do que realizar um projeto na prática. Somente se deparando com os problemas concretos do cotidiano é que você amadurece os conhecimentos obtidos.
9. que você considera que aprendeu de novo?	Aprendi a solucionar da melhor forma possível problemas de Documentação, embalamento e cenários em expô, ganhando autonomia e iniciativa para outros projetos.	Como montar e organizar diversos setores do museu.	Praticamente tudo, já que nunca tinha participado de um projeto museológico do início ao fim. No caso do Baldus tive uma participação específica no trabalho, e em Brasília estive mais em contato com a etapa de produção e montagem. Participar de todas as etapas é uma forma muito gratificante de ver o resultado do seu trabalho se concretizar, e aprender muito com isso.
10. que você considera que já sabia mas pôde aplicar na prática?	Sabia os possíveis problemas (trabalhando por anos com a documentação e R.T. do MAE), aprendi e descobri na prática que resolvê-los é só uma questão de vontade e competência.	Organização e conservação de documentos e acervo.	Conhecimentos específicos como o uso de determinados programas do computador, ou equipamentos como a câmera fotográfica, e a habilidade de organizar informações sistematicamente foram coisas que pude aplicar na prática.
11. Você se sentiu valorizada profissionalmente?	Muito, comigo mesma principalmente (parece falta de modéstia, mas sinceramente me senti depois do MAV muito mais que uma estagiária!).	Sim. Além da valorização monetária sempre era ressaltada a minha importância no projeto.	Completamente. Acho que você consegue depositar muita confiança nas pessoas com quem trabalha, o que é muito positivo para a gente se desenvolver profissionalmente.
12. Você se sentiu "agente" do processo?	Sim, mas quanto à expô me senti um pouco fora de concepção, não na montagem (ver questão 6).	Sim. Era muito claro que eu fazia parte da equipe e a responsabilidade de um membro da equipe, conforme minha definição, é participar do processo e contribuir para o seu desenvolvimento.	Totalmente. Vi muitas das minhas idéias serem implementadas, senti que fui ouvida e que participei ativamente na realização do projeto.
13. Como você se sentiu participando da concepção e implantação de um novo museu e de uma exposição? Sua participação foi	Acho que a minha participação foi importante sim pois algumas coisas cheguei mesmo a coordenar. Me senti valorizada e competente, profissionalmente falando.	Como você se sentiu participando da concepção e implantação de um novo museu e de uma exposição? Sua participação foi importante? Tive grande satisfação, pois além de ter crescido profissionalmente aprendendo muitas coisas tinha uma relação muito agradável no trabalho com todos os membros da equipe. Acredito que minha participação tenha sido importante em alguns	Acho que minha participação foi importante. Como já disse, é muito bom atuar em todas as etapas de trabalho, começar um projeto do início. Planejar um museu do zero é ótimo porque podemos adequar todos os elementos auxiliares (número de funcionários, tamanho do espaço expositivo, cor da parede, etc...) aos propósitos do projeto.

importante?		momentos mais que em outros.	
14. Você tem orgulho de ser co-autora do MAV?	Muito.	Você tem orgulho de ser co-autora do MAV? Sim. A satisfação do dever realizado e bem realizado.	Muito orgulho. Acredito realmente que a exposição ficou maravilhosa: muito didática, bonita, com os módulos bem integrados, interessante e divertida, usando elementos que ativam a curiosidade do público (cenografia, ossos do laboratório, cerâmicas, foto da cachoeira, mezanino, etc.) Acho que é uma exposição de alto nível, que conseguiu criar – a partir de elementos pouco interessantes e compreensíveis para o público em geral como cacos de cerâmica e pedaços de pedra - algo que possibilita a divulgação do conhecimento científico de forma acessível e prazerosa. Pena que faltou um pouco de valorização da parte da equipe local ☹. Acho que isso ocorreu principalmente porque eles chegaram no final do processo, não entenderam a importância de tudo aquilo e não têm repertório suficiente para ver como o projeto era muito inovador e muito bem feito. Infelizmente isso afeta de forma significativa o museu futuramente (isto é, depois de nossa etapa já ter sido realizada), porque interfere no modo como a monitoria é feita, no funcionamento do museu, no objetivo dos funcionários enquanto parte integrante do MAV, etc.
15. Avaliando o processo, o que você acha que deveria ter sido feito de forma diferente?	Deveríamos ter cobrado mais dos arqueólogos (para adiantar algumas coisas) e do Gil (que foi pago pelo que fez pela metade só).	Avaliando o processo, o que você acha que deveria ter sido feito de forma diferente? Em alguns momentos faltou a visão de perceber o que era prioritário naquela hora. Ocorreu de desenvolvermos trabalhos que não seriam prioritários em determinados momentos em detrimento do que era prioritário naquele instante.	Pouca coisa. Com relação ao resultado final, acho que tudo ficou perfeito. Com relação ao processo de trabalho, acho que poderia ter havido uma integração maior entre a equipe e um planejamento mais eficiente em algumas etapas. Creio que faltou o dimensionamento correto de algumas tarefas em certos momentos. Quero dizer com isso que a idéia de ter fichas individuais para cada peça é interessante, parece boa, e vimos como isso falta no MAE na hora de realizar uma exposição. Mas tendo em vista elementos concretos como uma data final para o trabalho, um acervo de 14.000 peças, o fato deste acervo se constituir basicamente por fragmentos, e o fato de que provavelmente nenhum pesquisador irá até Ouroeste para analisar este acervo novamente... nos leva a pensar se as fichas individuais são realmente o melhor método de documentação. Todos nós temos um ideal, que serve como um modelo abstrato do que deve ser feito e como uma referência do que é o melhor. Mas as circunstâncias específicas exigem certas adaptações para que o trabalho se torne viável. Acho que em muitos momentos quando nós estávamos preenchendo fichas e livros de inventário outras coisas mais importantes deveriam estar sendo feitas e acabávamos deixando de lado. É claro que no

			final o resultado foi todo muito positivo (será que a Bia vai conseguir terminar de preencher as fichas ☺)!!!
16. Avaliando o processo, o que, na sua opinião, faltou?	Cobrança de trabalho e muita calma, como sempre nos últimos dias e na calada da noite nos estressamos!	O foi respondido na questão acima.	Faltou integração por parte da equipe, planejamento eficiente em algumas etapas e motivação por parte da equipe local.
17. Avaliando o processo, o que você achou que foi positivo e construtivo?	A confiança depositada em nós e na nossa equipe, a certeza de ter feito o melhor com qualidade e o aprendizado de todos (menos seu, né Marília), o que possibilitou a abertura de diálogos e nenhum estrelismo.	Troca de conhecimentos, relacionamento da equipe enfim todo o processo de desenvolvimento do trabalho.	Acho que o sistema de trabalho foi positivo. O método de ter uma mesma célula atuando em todas as etapas é proveitoso, porque utiliza pessoas que já participaram das etapas anteriores e compreenderam o motivo de cada decisão e a importância de cada resultado. Isso traz pessoas mais "preparadas" para as próximas etapas e aptas ao trabalho em grupo.
18. Faça outras considerações.	Vide questão 17	Acredito que o projeto tenha possibilitado um grande desenvolvimento profissional para todos os membros da equipe, mesmo não desenvolvendo todas as atividades tínhamos contato com elas, o que permitia aprendizado. Lidarmos com outros profissionais também foi muito interessante, lidávamos com pessoas de várias áreas e constantemente aprendíamos sobre o trabalho dos outros. Aplicar o conhecimento teórico foi outra experiência muito interessante.	Acho que o resultado final foi super positivo. Talvez algumas coisas relativas ao sistema de trabalho devessem ser aprimoradas como a divisão do trabalho entre a equipe, comunicação interna, cronograma das etapas, readequação dos objetivos, etc. Mas participar deste projeto foi uma experiência muito importante e enriquecedora para mim. O que mais me marcou em termos de aprendizado foi o processo de detalhamento da exposição, que parte de um modelo conceitual para as especificidades de cada elemento. É muito interessante ver as idéias tomando forma e se materializando na exposição, e depois é muito gratificante entrar na exposição e relembrar todas as etapas que antecederam o resultado final.

ANEXO 4

MUSEU ÁGUA VERMELHA

Ouroeste – SP

1- O que você sabe sobre os índios que moraram na região de Ouroeste?
.....
.....
.....
.....

2- O que você sabe sobre o cemitério encontrado perto da represa?
.....
.....
.....
.....

3- O que você gostaria de saber sobre os índios que viveram na região?
.....
.....
.....

4- Você tem interesse por Arqueologia?

( ) sim ( ) não

Por quê?.....
.....

5- Recentemente você soube de alguma descoberta arqueológica?

( ) sim ( ) não

O quê?.....

6- O que é Arqueologia para você?
.....
.....

7- Você acha Arqueologia importante?

( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos ( ) não sei

Por quê?.....
.....

8- Você gostaria de fazer alguma pergunta para um arqueólogo?
.....
.....

9- O que você sabe sobre a pré-história no Brasil?
.....
.....

10- Você já estudou pré-história brasileira?

( ) sim ( ) não ( ) não me lembro

Quando?.....

11- Na sua opinião a Arqueologia no Brasil e tão avançada quanto no resto do mundo?

( ) sim ( ) não ( )mais ou menos ( ) não sei responder

Por quê?.....
.....

12- Antes da chegada de Pedro Álvares Cabral em 1.500, o Brasil já era <u>todo</u> ocupado por índios.

( ) verdadeiro ( ) falso ( )mais ou menos

Comente:.....

13- Viviam no Brasil mais de 5 milhões de índios.

( ) acredito ( ) não acredito ( ) acredito mais ou menos

Comente:.....

14- Coloque V para verdadeiro e F para falso:

( ) Os arqueólogos procuram <u>tesouros</u> de outros povos.
( ) Os arqueólogos procuram conhecer sobre o modo de vida de povos do antigos por meio de objetos deixados Por eles e que foram soterrados.
( ) Os arqueólogos são grandes aventureiros.
( ) Um dos arqueólogos mais conhecidos é Indiana Jones.
( ) No Brasil não viveram civilizações importantes como Maia, Asteca e Inca.
( ) O índio brasileiro é preguiçoso.
( ) Os índios são todos iguais.

Tenho..... anos Nasci em ..... (cidade e estado)
Moro em Ouroeste desde .....

Tabela B – Dados da amostra

Cidade/Estado em que nasceu

Base	**Total**	**Nível de ensino**	
Total da amostra		**Fundamental**	**Médio**
Ouroeste	13 4.4%	8 5.6%	5 3.2%
• ESTADO DE SÃO PAULO	%	%	%
- Cidades vizinhas	%	%	%
Fernandópolis	%	%	%
Indiaporã	%	%	%
Guarani D'Oeste	%	%	%
Paranapuã	%	%	%
- Cerca de 100 Km	13 4.4%	8 5.6%	5 3.2%
Votuporanga	5 1.7%	2 1.4%	3 1.9%
Jales	2 .7%	1 .7%	1 .6%%
Paulo de Faria	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Auriflama	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Cardoso	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Estrela D'Oeste	1 .3%	1 .3%	0 .0%
Santa Fé do Sul	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Palmeira D'Oeste	1 .3%	0 .0%	1 .6%
- Cerca de 150 Km	17 5.7%	10 6.9%	7 4.5%
São José do Rio Preto	11 3.7%	6 4.2%	5 3.2%
Mirassol	2 .7%	1 .7%	1 .6%
Nova Granada	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Palestina	1 .3%	1 .7%	0 .0%

Santa Albertina	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Ilha Solteira	1 .3%	0 .0%	1 .6%
- Mais de 200 Km	%	%	%
Campinas	3 1.0%	2 1.4%	1 .6%
Santos	2 .7%	1 .7%	1 .6%
Primavera	2 .7%	2 1.4%	0 .0%
Porto Primavera (Teodoro Sampaio)	2 .7%	0 .0%	2 1.3%
Taquaritinga	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Andradina	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Matão	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Porto Ferreira	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Olímpia	1 .3%	1 .7%	0 .0%
Araçatuba	1 .3%	0 .0%	0 .0%
Araraquara	1 .3%	0 .0%	1 .6%
Mairinque	1 .3%	0 .0%	1 .6%
Ubatuba	1 .3%	0 .0%	1 .6%
São Roque	1 .3%	0 .0%	1 .6%
Americana	1 .3%	0 .0%	1 .6%
Lins	1 .3%	0 .0%	1 .6%
- São Paulo/Grande São Paulo	21 7.0%	11 7.6%	10 6.5%
- Outros Estados	22 7.4%	9 6.3%	13 8.4%
- Não respondeu	17 5.7%	12 8.3%	5 3.2%
- BA - Candida/Jacobina/Guanambi/ Juazeiro	6 2.0%	2 1.4%	4 2.6%
- MG – Campina Grande/Uberlândia/ Iturama	4 1.3%	1 .7%	3 1.9%
- MS – Cassilândia/Bataiporã	3 1.0%	1 .7%	2 1.3%

- MT – Mirassol D'Oeste	2 .7%	2 1.4%	0 .0%
- PE – Inajá	1 .3%	1 .7%	0 .0%
- PA - Belém	1 .3%	1 .7%	0 .0%
- RJ – Rio de Janeiro	1 .3%	1 .7%	0 .0%
- PR – Bela Vista do Paraíso	1 .3%	0 .0%	1 .6%
PB – Campina Grande	1 .3%	0 .0%	1 .6%
MA – Porto Franco	1 .3%	0 .0%	1 .6%
RO - Jiparana	1 .3%	0 .0%	1 .6%
Base	298	144	154

Tabela C – Dados da amostra

Há quanto tempo mora em Ouroeste?

Base	**Total**	**Nível de ensino**	
Total da amostra		**Fundamental**	**Médio**
Até 5 anos	74 24.8%	44 30.6%	30 19.5%
De 6 a 10 anos	43 14.4%	20 13.9%	23 14.9%
11 anos ou mais	147 49.3%	57 39.6%	90 58.4%
Não lembra o ano	8 2.7%	6 4.2%	2 1.3%
Nasceu na cidade	13 4.4%	8 5.6%	5 3.2%
Não respondeu	13 4.4%	9 6.3%	4 2.6%
Base	298	144	154

ANEXO 7

Tabela A – Dados da amostra

Idade

Base	**Total**	**Nível de ensino**	
Total da amostra		**Fundamental**	**Médio**
12 anos	18 6.0%	17 11.8%	1 .6%
13 anos	69 23.2%	69 47.9%	0 .0%
14 anos	49 16.4%	37 25.7%	12 7.8%
15 anos	75 25.2%	12 8.3%	63 40.9%
16 anos	61 20.5%	4 2.8%	57 37.0%
17 anos	15 5.0%	0 .0%	15 9.7%
18 anos ou mais	6 2.0%	2 1.4%	4 2.6%
Não respondeu	5 1.7%	3 2.1%	2 1.3%
Base	298	144	154
Média	14.55	13.47	15.55

View publication stats